

54854

854
54584

163

1977. 17. évfolyam
1977. 17. évfolyam

12. kötet

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1977. 17. ÉVFOLYAM



1

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Riesz Béla

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Baksa József (Győr), dr. Bellyei László (Kaposvár), dr. Békési Imréné szerkesztő (Szeged), Dobcsányi Ferenc szerkesztő (Szeged), dr. Geréb György (Szeged), Juhász Károly (Baja), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Nagy Andor (Eger), Nagy József (Jászberény), Orosz Gáborné (Nyíregyháza), dr. Salamon Zoltánné, dr. Szendrei János (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

Németh István

TARTALOM

<i>Dr. Kerékgyártó Imre:</i> Emberi kapcsolatok a nevelőtestületben	1
<i>Kelendi Gyuláné:</i> Képesítés nélkül a katedrán	7
<i>Dr. Zukovits Imre:</i> Az audiovizuális oktatási eszközök felhasználási lehetőségei a tanítási-tanulási folyamatban	10
<i>Dr. Hoffmann Ottó:</i> Útkeresés az anyanyelvi nevelésben (2)	17
<i>Gyarmati Lajos-Kovács Kálmán:</i> A tanári magatartás és vezetési stílus hatása a tanulói teljesítményre testnevelési órán	33
<i>Nótin Lajos-Nótin Lajosné:</i> A hagyományos anyagrészek megközelítése az ideiglenes matematika-ternterv szellemében	40
Új TANTERVEINKRŐL	45
<i>Békésiné Fejes Katalin:</i> Az új tanterv a készülő alsós tankönyvekben	45
MŰHELY	54
<i>Szabó Tibor:</i> Adalékok a mágnescsíkok használatához	54
<i>Tarján László:</i> Az olvasási készség fejlesztése az általános iskola felső tagozatán	59
SZEMLE	63

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188

A kiadásért felel: DR. WALDMANN JÓZSEF. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 6600 példányban

ISSN 0544-7224

77-316 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

Emberi kapcsolatok a nevelőtestületben

„A környezethez való viszony elsősorban az egyénnek életfeltételeihez való viszonya. Az ember elsődleges életfeltételei közül is a legfontosabb a másik ember.”

V. N. Mjasziscsev

JÓZSEF Attila még két milliárd ember sokaságából választotta ki Flórát, ma már a legerényebb statisztikák is négy milliárd embert tartanak nyilván. Ha egyével kellene leszámolnunk valamennyit, száz évig folyton csak számolhatnánk. Ezt az áttekinthetetlen embertömeget a *kapcsolatok bonyolult hálózata* szövi át. Ha a megismerés érdekében kissé leegyszerűsítjük ennek a hálózatnak a rendszerét, a következő képet kapjuk:

kortársi	nemzedéki	osztály	földrajzi	családi
Mindazok, akik történelmileg azonos időben élnek.	Akik azonos időben születtek (tizenévesek stb.).	Azonos társadalmi osztályok tagjai (pl. polgárok, proletárok).	pl. európai, magyar, budapesti, X. kerületi	rokonság, házastárs, testvéri
munka-	munkahelyi	státus	személyes	véletlenszerű kapcsolatok
vele azonos foglalkozásúak, pl. pedagógusok; akikkel munkájuk által kerül kapcsolatba: taxis, orvos, iparos stb.	akikkel azonos munkahelyen pl. ugyanabban az iskolában dolgozik.	vezetők, igazgatók, tanítók, tanárok, felügyelők	rokonszenv, ellenszenv, barátság, szerelem, ismerős	mozinézők, utasok, alkalmi együttlét

Minden tipizálás ellenére nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy nincs két teljesen egyforma kapcsolat ember és ember között. Különbséget teremt köztük: a kapcsolat

időtartama (rövid, futó, tartós, egy életre szóló),
intenzitása (erőssége, mélysége);
és jellege (irányultsága: baráti, szerelmi stb.).

Létrejönnek sajátos kapcsolatok is, ilyenek pl.: az író kapcsolata olvasóival, a színészé nézőivel, az előadóc a hallgatóival, amelyek igen intenzívvé válhatnak személyes ismeretség nélkül is (pl.: kamaszlányok szerelme a színészek, filmsztárok iránt). Egyik csoportjuk *adott* (népi, családi kapcsolatok), a másik magunk vagy mások által *teremtett*, mégpedig vagy spontánul, vagy tudatosan. A különböző kapcsolatok kölcsönösen átcsoportosíthatók egymásba, átalakulhatnak, pl.: a véletlen találkozásból egy életre szóló szerelem is válhat.

Mjasziscsev a legfontosabb szükségletnek minősíti a másik embert. A kapcsolatok között *a szükségletek* szerint is különbséget tudunk tenni:

Ha az ember: (szükséglet)	csak egy másik ember <i>közvetítő</i> szerepével, néha eszközként való felhasználásával	érheti el a <i>célját</i>
vásárolni akar megbetegedett el akarja érni a vonatot futó kalandot keres	a <i>boltos</i> útján az <i>orvos</i> kezelésétől reméli a <i>taxisofőr</i> segíti elő egy <i>másnemű partner</i> (férfi, nő) eszközként juttatja	jut az áruhoz, gyógyulását, megérkezését, kájához, élvezetéhez,
szerelmes	minden tisztességes eszközt felhasznál, hogy megismerje meghódítsa a szeretett	<i>nőt</i> vagy <i>férfit</i> ,
tudáshoz szeretne jutni	jó <i>tanárok</i> segítségével szerzi meg	a tudást.

A kapcsolatokat eltorzíthatja, ha valaki összetéveszti közvetítő szerepét a kapcsolat céljával. A személy szerepe ilyenkor sem közömbös, hiszen pl.: az egyik orvos nagyobb *bizalmat* kelt a betegében, mint a másik. A közvetítő szerep elfelejtésére mutat, ha valaki ilyenkor a bizalmat bizalmaskodással kívánja viszonzni. Nem közömbös a kapcsolatokban a szereplők *neme* sem. Nők interszónális kapcsolataiban pl.: tényezőkké válhatnak külsőségek is, pl.: alakjuk (a testesebb irigyl a karcst), szépségük (hiánya, illetve foka), öltözkük (divatos), sőt férjük státusa is. Elfogultság nélkül mondhatjuk, hogy a nevelőtestületek elnöiesedésével ezek az emberi kapcsolatok jelentős összetevőivé, elemeivé váltak.

A NEVELŐTESTÜLETEK emberi kapcsolatai a nevelés fontos eszközei. A nevelés az egyetlen olyan terület, amelyen a dolgozók munkája nem korlátozódik pályatevékenységükre. A pedagógus nemcsak hivatalos ténykedéseivel, de a nevelőtestületi szobában tanúsított magatartásával és emberi kapcsolataival is nevel. Az emberi kapcsolatok minőségében egyébként *a magatartás* egyik fontos megnyilvánulását láthatjuk, ha egyetértünk azzal, hogy magatartáson azt a belső viszonyrendszert értjük (vö.: Kerékgyártó: Bpesti Nevelő, 1976:1.), amely az egyén

– és ön maga,

– természeti,

– és társadalmi környezete (személy és jelenségei) között jön létre személyiségének kibontakozása folyamatában. Szabályként fogalmazhatjuk meg egyébként, hogy az emberi kapcsolatok létrejöttében meghatározó a magatartás szerepe, de a magatartást csak *megnyilvánulásai útján* ismerhetjük meg. A magatartás megnyilvánulásait *viselkedésnek* nevezzük. A viselkedés lehet közvetett, közvetlen (cselekvésekben) és beszéd (szavakban megnyilvánuló viselkedés). Egyedül az ember képes arra, hogy viselkedésével ne csak *elárulja*, hanem *el is leplezze* magatartását, sőt viselkedésével a másik embert szándéktalanul vagy tudatosan *meg is tévesztheti*.

A behaviourizmus képviselői szerint a viselkedés mindig azt a szituációt tükrözi, amelyben a cselekvő van. Ez a felfogás nemcsak idealista, de az alakoskodást is emberi törvénné emeli. Felfogásunk szerint (bővebben lásd Kerékgyártó: Szituációk és attitűdök, Bp. 1975.) a szituációk és az emberek viselkedése között *kölcsönhatás* van, de minden ember viselkedésében az aktuális viselkedések elárulnak egy minőséileg meghatározott vonalat, a személyiségre jellemző *viselkedési módot* is. Az aktuális viselkedésben az előidéző okot keressük:

valaki éppen most	valószínűleg azért, mert
tapintatlan volt hozzám, gorombán válaszolt nekem, nem figyelt szavaimra, irigyelte a szép ruhámat, agresszívnek mutatkozott, nem készült az órájára,	nagyon sok bosszúság érte, kérdésemmel kizökkentettem gondolataiból, mással volt elfoglalva, ő is szeretett volna olyat venni, tele lehetett keserűséggel, tegnap nem maradt erre ideje...

Ezzel szemben a viselkedési mód (= különböző szituációkban azonos, illetve hasonló ingerekre azonosan, illetve hasonlóképp reagál) alapján az egyén *jellemző tulajdonságait* állapítjuk meg. Ezek az illető emberi kapcsolataira is érvényesek, tehát azok tartalmát, jellegét, minőségét is meghatározzák:

aki a legkülönbözőbb szituációban	arról azt mondjuk, hogy
sem tud örülni mások sikerének, sem tudja elviselni, hogy ne neki legyen valamiben igaza, mindig mindenkinek igazat ad, gorombán reagál másoknak, sohasem készül feladataira, mindenről megelégedezik,	féltékeny vagy irigy öntelt, nagyképű konform, elvtelen agresszív, elviselhetetlen lusta, munkakerülő feledékeny, nemtörődő

Sok hamis ítélet forrása, hogy egyesek szellemi kényelemből hajlandók összetéveszteni a kettőt. Kapcsolatok könnyen felbomolhatnak, ha egy akutális viselkedés nem arra készíteti a partnert, hogy annak okait keresse, hanem egyszerűen „a család-tam benne” álláspontjára helyezkedik. Nem szabad figyelmen kívül hagyni a kapcsolatok keletkezésének *törvényszerűségeit* sem. Ahhoz, hogy emberek között kapcsolat jöhessen létre:

1. mindenekelőtt *térben és időben* találkozniuk szükséges (de a tér és az idő mindjárt tévedési lehetőségeket is hordoz magában, pl.: más, ha valakivel kellemes vagy kellemetlen körülmények között találkozunk, amint az sem közömbös, hogy úgy érkezik valaki egy új testületbe, hogy az előzőben bántások, mellőzések érték, vagy büntetésnek érezte, hogy azt el kell hagynia);

2. egyes tulajdonságaival a találkozáskor magára vonja mások figyelmét, *érdeklődését* (újabb tévedések forrása, mert mások olyan tulajdonságokat vehetnek észre benne, amelyek valójában nincsenek meg; számolni kell azzal is, hogy a viselkedés *felbívó és kibívó* jellegű is lehet. Joggal beszélhetünk pl.: önmagát mutogató és magakellettő viselkedésről is. Konfliktusok forrása, ha valaki tudatlanul tanúsít ilyen viselkedést, természetes következményeit pedig *veszélyként* értelmezi.

Minden megnyilvánulásnak társadalmi, konvencionális jelentése van. Ha pl. járművön, vendéglátó helyiségben feltűnően keresem valakinek a tekintetét, akaratlanul is kifejezem, hogy hajlandó vagyok vele kapcsolatot teremteni. Ilyenkor nevetséges, ha felháborodok azért, mert megszólít az illető. Természetesen a nevelőtestületben nem a „szemezés” a kapcsolatteremtés konvencionális módja. Az érdeklődés kifejezésére ezer más lehetőség is kínálkozik, pl. mindig egy valakitől kérek tanácsokat, neki panaszkodom.

3. Ha az érdeklődés kölcsönös, megnövekszik a két személy között *az interakciók* sűrűsége és mélysége (Keresik az együttlét lehetőségeit. Gyakran beszélgetnek egymás-

sal, egymás mellé ülnek stb.). Nem véletlen, hogy elsősorban azok között teremődnek kapcsolatok, akiknek

- közös *érdeklődési körük* van (módszerek, divat...),
- mindig akad közös *témájuk* (amiről beszélgethetnek...),
- fontosabb kérdésekben azonos *nézeteket* vallanak,
- *elveik* megegyeznek (pl. életfelfogás, pedagógia...),
- *szokásaik* nem esnek messze egymástól (rendszeretet, pontosság...),
- és azonosak *attitűdjeik* (hítszerű, meggyőződésszerű, viszonylag állandó, erős érzelmi tartalmú nézeteik, felfogásaik).

Tévedések forrása lehet, ha két embert a kapcsolatteremtésben nem azonos célok vezérlik, mert ideig-óráig meg lehet játszani a témák, szokások, elvek stb. azonosságát a kitűzött cél elérése érdekében (udvarló, illetve udvaronc magatartás). Ha a másik fél elfárad a szerepjátásban, elkerülhetetlenül bekövetkezik a csalódás. Gyakran már későn, ti. a létrejött kapcsolat megköti a másik fél kezét: nem bírálhatja, akit eddig mindig dicsért stb. A csalódás legmagasabb foka a *kiábrándulás*. Rádöbbenünk, hogy megtévesztés áldozataivá váltunk. Oka lehet a *cserbenhagyás*, pl.: bajunkban nem számíthatunk annak segítségére, aki addig önfeláldozó barátunknak mutatkozott. Nem véd meg mások támadásától.

4. Az interakciók segítségével a személyiség nemcsak egyetlen emberhez, hanem annak meglevő *előzetes kapcsolatrendszerébe* is bekapcsolódik.

Ha valaki megházasodik, nemcsak férjet vagy feleséget választ, de apóst, anyóst, rokonságot is. Az emberi kapcsolatokat gyakran épp ezek a járulékosak rontják meg. Amikor egy pedagógus elfogadja valakinek a barátságát, többször még nem is sejtí, hogy egy klikkhez, csoporthoz is elkötelezte magát. A csoport egyik tagjával sem kerülhet szembe, mert a csoport egyedeiből szerveződik, de minden külső támadással, impulzussal szemben egyetlen egységként, totalitásként lép fel.

5. Nincs kapcsolat *konfliktusok* nélkül. A konfliktusokat sok szempontból úgy is tekinthetjük, mint az emberi kapcsolatok erőpróbaít. Az a klasszikus mondás, amely szerint „Donec eris felix, multos numerabis amicos” (Amíg sikeres vagy, sok barátod lesz.) azt fejezi ki, hogy a sorsfordulatok leplezik le a kapcsolatok valódiságát, értékét.

Nagy hiba, ha valaki az életben „az állóvíz nyugalmát” keresi. Egy ugyanis csak látszatra, elvtelenségek árán érhető el. Nem követelménye pl. a barátságnak, hogy a barátom mindig, mindenben nekem adjon igazat. Minden kapcsolat *értékcseré*. Ez azt jelenti, hogy bizalmat csak az érdemel, aki bizalmat ad érte cserébe. Öszinteségnek öszinteség az ellenértéke. Felbonthatja a legértelmesebb kapcsolatot is, ha megbomlik az értékek egyensúlya. Érdemes ezzel kapcsolatban megjegyezni, hogy a féltékenység nem féltétlenül negatív kísérő jelensége az emberi kapcsolatoknak.

A FÉLTÉKENYSÉG konfliktus-szituáció, amelyben a személyiségek minősége szerint a kapcsolat értékcseréjének vélt vagy tényleges egyensúlyi zavarai jutnak kifejezésre. Ismerünk:

a) *szakmai féltékenységet*; akkor jön létre, ha valakinek az önértékelése nem esik egybe mások értékelésével. Pl.: kiváló tanárnak tartja magát, de a kollégák jobbnak tartanak nála egy másik tanárt. Néha külső tényezők nélkül intraindividuálisan is megszülethet, mert az, aki legjobbnak tartja magát, be nem vallva maga is érzi, hogy a másik jobb nála. Ez a veszélyesebb formája, következménye gyűlölködés intrika, üldözés;

b) az *eredmények irigylését*; sokan nehezen viselik el, ha kollégájuk a nevelésben vagy az oktatásban eredményesebb náluk. Védekezésül az eredmények mögött rejtett

egyéb indítékokat keresnek. Sajnálatos, hogy ők is elérhetnének hasonló eredményeket, a átvénnék a megfelelő módszereket, ők azonban ettől kényelmüket féltik.

c) *a személyi féltékenységet*; ha valaki másnak a barátságát birtoklásnak tekinti, már azért is megharagszik, hogy az mással is kedvesen beszélget, nemcsak vele;

d) *az önmegtévesztés félelmét*; ha valaki attól fél, hogy barátjáról, kollégájáról szebb képet alkotott magának, mint amilyen valójában, minden jelzést kontrollként értékel, néha valódi jelentésénél többet is tulajdonít neki.

Mint minden közösségben, a nevelőtestületekben is megtalálhatjuk a féltékenység valamennyi formáját. Többnyire akadályozzák a tartalmasabb, magasabb szintű közösség megteremtését. Fokozza szerepüket, ha a nevelőtestületben *illúzió és valóság* ütközik, pl.: a jutalmazásban nem a ténylegesen elvégzett többletmunka az értékmérő. Jutalmat kap, aki kötelességét úgyahogy teljesítette, észrevétlenül marad, aki kötelességén túl maximálisan teljesített.

Meglepő, hogy többnyire azokat a pedagógusokat, akiket szigorú ítéleteikről ismerünk, *az öntételezés nagyfokú labilitása* jellemzi. Olyanok, akik sorozatosan felkészületlenül mennek be óráikra, foglalkozásaikra, évek óta pedagógiai tárgyú művet el nem olvastak, minden nevelési feladatban túlterhelésüket látják, szemrebbenés nélkül *egyenértékűnek tartják* munkájukat azokéval, akik maximális felkészültséggel és tudatossággal dolgoznak. Fel kell tételeznünk, hogy ennek kizárólag a nyílt és folyamatos kritika hiánya lehet az oka. Csak ront a helyzeten, hogy jutalmazási gyakorlatunk sem a kiemelkedő munkát veszi figyelembe. Több iskolában megvizsgáltuk – időben egymástól kissé távolesően –, hogy az igazgatók értékelése szerint az elmúlt fél évben kik tettek legtöbbet az iskola munkatervi feladatainak megvalósításáért, illetve kik kaptak ugyanebben az időszakban jutalmat. Amikor a két névsort összehasonlítottuk, meglepődtünk. Alig talákoztunk olyan nevekkal, amelyek mind a két névsorban előfordultak volna. Ha egy munkaterületen kettéválik a jutalmazottak, a kitüntetettek és a jól dolgozó névsora, a *vezetés elvesztette erkölcsi jogosultságát abhoz, hogy lelkiismeretes munkát igényeljen munkatársaitól*. Természetes az is, hogy az ilyen iskolákban száműzötteknek érezhetik magukat azok, akik között az eredményes nevelés érdekében végzett munka teremt kapcsolatot. A munkaerkölcs lazulásának legfőbb forrását értékeléseink hibáiban kereshetjük. Ugyanezek idézik elő, hogy az ilyen testületekben kizárólag *a kispolgári kényelem* teremt kapcsolatot a pedagógusok között, akik ebből kimaradnak, a többiek intrikáinak, gyanakvásainak kereszt-tüzében vesztik el előbb-utóbb a munkakedvüket.

Vannak *hamis öntudattal* rendelkező testületek. Ezek valamilyen jogcímen minden más testületnél különbnek tartják magukat. Legnagyobb veszélyük, hogy az ilyen testületben a hamis öntudattal rendelkező egyének megerősödnek torzulásaikban.

Az egyik általános iskolában a klubvezető számolt be munkájáról az igazgatónak. Végtelen öntudattal sorolta az „adatokat”, amelyek szerint a klubmunkában minden tökéletes rendben van. Fokozta öntudatát, hogy beszámolóján megfigyelőként egy tanfolyam hallgatósága is jelen volt. Elmondta pl.: hogy a klubtanács szeptember elején tartotta előző, a következő napon második összejövetelét. Beszámolója után az igazgató meghallgatta az ifjúság képviselőit, köztük volt a klubtanács titkára is. Meglepetésre a klubtanács titkárának szavaiból a következők derültek ki:

a) a titkár az iskola egyik klubjának sem tagja,

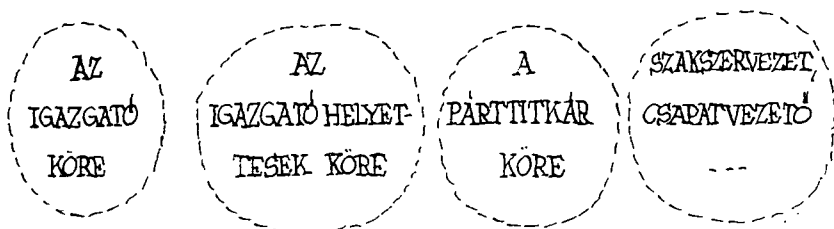
b) a klubtanács szeptember elején akart gyűlést tartani, de az elmaradt, mert senki sem jelent meg,

c) a következő gyűlés időpontját a klubvezető még nem határozta meg.

A legérdekesebb az volt, hogy a klubvezető ezután nem azon töprengött: miért tájékoztatja hamisan igazgatóját, miért állít valótlanokat? Egyedül az igazgató, miért bántja őt az igazgató?!

AZ EGYÉNI magatartás vonzásai és tasztításai alapján alakulnak ki a nevelőtestületben *a közösségi kapcsolatok*. Meghatározó szerepet töltenek be bennük az

egyéni szimpátiák és antipátiák, de a különböző csoportalakulások is, amelyek helyenként csak *klikkek*, másutt viszont *munkaközösségek*. Az egész nevelőtestületet átfogó kapcsolatok minőségét mindig a *vezetés egysége vagy szétesettsége* határozza meg. Ahol a vezetés képviselői képtelenek kis közösséggé integrálódni, menthetetlenül elemeire hullik szét a testület. A vezetés egységének hiánya az oka, hogy némelyik iskolában a munkaterv tele van a közösségről írt szép szövegekkel, a valóságban azonban mind a nevelőtestületre, mind az ifjúságra a *teljes individualizálódás* jellemző. Az individualizált látszatközösségek szerkezeti képét a következőképpen ábrázolhatjuk:



Az egyes körök között formális minden érintkezés (értekezletek, vezetőségi ülések stb.), a nagy közösség előtt rendszerint azokban a kérdésekben sem értenek egyet, amelyekben a vezetőségi megbeszéléseken már egyetértésre jutottak. A nevelőtestület tagjai – érthetően – a különböző körökhöz vagy éppen közöttük helyezkednek, őket is csak formális kapcsolatok (tantárgyfelosztás, órarend, értekezletek) fűzik össze. Gyakori, hogy élesen bírálják a vezetés minden ténykedését, de ettől függetlenül magukat jó közösségnek tekintik (együtt pusmognak, szervezkednek).

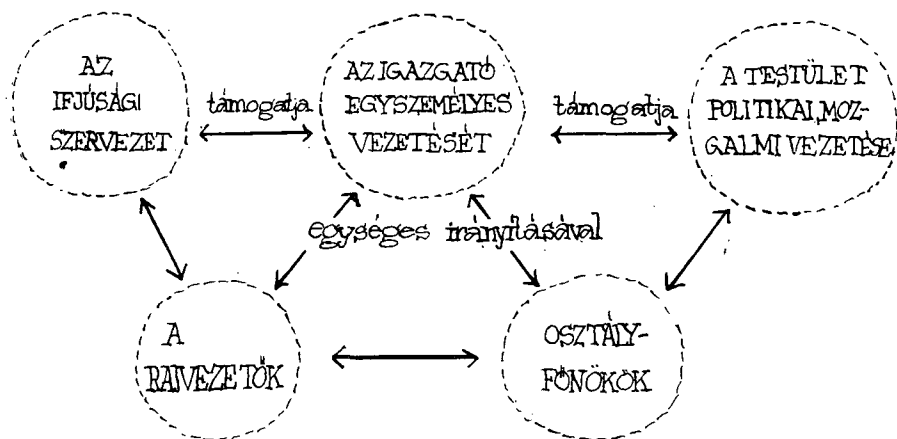
Az individualizált testületek tagjai általában nem kíváncsiak egymás munkájára, nem érdeklődnek egymás gondolatai iránt. Értekezleteiken egymás hozzászólásai alatt beszélgetnek, mással foglalkoznak, de közösségi szinten sértődnek meg, ha valaki torz magatartásukat kifogásolni meri.

Fejlettebb fokot képviselnek azok a nevelőtestületek, amelyek *strukturálatlanul* ugyan, de már csoportokból szerveződnek. Ezekben a vezetés már valamilyen mértékben egységet alkot, de még igen differenciált a vezetés és a testület egyes csoportjainak a kapcsolata. Az egyes csoportok kohéziójuk alapján sem tekinthetők egyneműeknek, hiszen találhatunk köztük egyszerű érdekszövetségeket és nagyszerű munkaközösségeket is. Jellemzőjük, hogy a csoportok között ritka az interakció, pl.: az alsó tagozatosok vagy a napközisek külön élik a maguk csoportéletét anélkül, hogy a felső tagozat tanáraival érdemileg kicserélnék gondolataikat. Az egyes csoportok tehát zárt kört alkotnak, köztük csak a személyek közti egyéb kapcsolatok teremtenek köteléket (pl.: egy napközis beletartozhat a felső tagozatosok társadalmi érintkezési körébe).

Mindkét formánál gyakori kísérő jelenség, hogy a testület tagjai kisebb, nagyobb iskolai konfliktusait nem az iskola szervezeti keretein belül, hanem azokon kívül tárják fel, egyoldalú információikkal ott keresnek rájuk orvoslást. Ezzel természetesen nemcsak az igazgató gondjait növelik, de tovább zilálják az amúgy is látszatközösséget.

A NEVELŐTESTÜLET legfejlettebb, s tulajdonképpen egyetlen elfogadható közösségi foka a *strukturált közösség*, amelyben viták sorozatában születnek meg az egységes állásfoglalások, de azokat azután mindenki érvényesíti is a maga területén. A nevelőtestület tagjai ki tudják benne bontakoztatni egyéniségüket, de ez azt jelenti, hogy a *közös* cél, a *közös* feladatokat mindenki *egyéni*leg képességeinek, munkabírájának latba vetésével a tőle telhető legjobban igyekszik megoldani. Az ilyen testület tudatosan halad afelé, hogy egyszerű halmazból tantestületté, majd nevelőtestületté válva haladjon a *nevelőközösség* kibontakoztatása irányába. Konfliktusait a szer-

vezeten belül oldják meg, nem egymás kijátszására törekednek, hanem arra, hogy közösen keressék meg a megoldást. Az új törekvéseket, pl.: a világnézeti nevelés színvonalának tervszerű emelését, a fegyelem megszilárdítását, a szocialista közösségi emberekre jellemző társadalmi, erkölcsi szokások kialakítását nem a kispolgári kényelem nézőpontjából hártják el maguktól, de még a látszattmegoldások irányába sem tolják el, pedagógiai hitüket, esetleg szenvedélyüket, tudásukat egyesítve fogadják, és valósítják meg. Az ilyen testületben a legjobb irodalomszakos annak örül, hogy a legjobb napközissel, matematikussal és testnevelővel dolgozhat *együtt*. Ismeretlen fogalom a féltékenység, amelyet teljesen kizorít egymás féltése, kímélése. Az ilyen nevelőtestület természetesen *eszményi*. Ez azt jelenti, hogy teljes egészében még seholsem *valóságos*, de az országban már nagyon sok olyan testületet ismerünk, amely tervszerűen és tudatosan feléje halad, megközelítésére törekszik. Ezért ezekben az iskolákban az egyének sem éreznek sohasem feszítő ellentétet az eszményeket megfogalmazó *elmélet* és az eszmények megvalósítására törekvő mindennapos *gyakorlat* között, hiszen bennük a tegnap elmélete válik a ma gyakorlatává. Ha az ilyen jól strukturált közösséget is modellben kívánjuk ábrázolni, a következő képet kapjuk:



EGYÉBEN NEVELIK AZ IFJÚSÁGOT



KELENDI GYULÁNÉ
szakfelügyelő, Budapest

Képesítés nélkül a katedrán

AZ UTÓBBI években pedagógiai szótárunk egy új fogalommal gyarapodott. Egyre több szó esik a *képesítés nélküli nevelőkről*. Létük tény, arányuk iskolánként, területenként változó. Tudunk esetekről, amikor a nevelőtestület 25–29%-a. Három területen jellemző szereplésük: az óvodában, az általános iskola alsó tagozatán és a napközi otthonokban. Nem megnyugtató, ha történetileg elmondhatjuk, hogy iskolai szereplésük nem teljesen az utóbbi évtized sajátossága. Voltak előtte is a nevelésnek

olyan területei, ahol kezdettől fogva számítani kellett velük, így pl.: a szakmunkásképző iskolákban, amelyekben néha az volt az átlagostól eltérő, hogy van a testületben *pedagógiai* képesítéssel rendelkező nevelő is (szakoktatók, műhelyoktatók közt ma is van, aki érettségivel sem rendelkezik). A történeti megközelítés szükséges abból a szempontból, hogy észrevegyük a jelen sajátosságait. A képesítés nélküliség legalább kettős formában jelentkezik oktatásügyünkben:

a) vannak ugyanis diplomával rendelkező, de *pedagógiai képesítés nélküli* tanárok, oktatók. (Ilyenek pl. az orvostanárok az egészségügyi szakközépiskolákban, egyes mérnök-tanárok stb.);

b) és vannak, akik sem szakmai, sem pedagógiai képesítéssel nem rendelkeznek, ezeket nevezzük szűkebb értelemben *képesítés nélkülieknek*. Tudjuk azonban, hogy helyzetük átmeneti csupán, hiszen tartósabb alkalmazásuk egyik alapfeltétele, hogy munkájukkal párhuzamosan levelező tagozaton felvételt nyerjenek valamelyik tanítóképzőbe vagy pedagógiai főiskolára, ahol szakmai (szaktárgyi) és pedagógiai képesítésüket megszerzik. Különös helyzetük, hogy a diploma megszerzéséig továbbra is viselik nevüket, holott közben éppen a képesítés vonatkozásában megelőzik azokat, akik szakoktatóként stb. végzik más intézményekben nevelő-oktató munkájukat. Ebből fakad első javaslatunk: nem lenne-e szerencsésebb megváltoztatni elnevezésüket gyakornokká, vagy a történeti hagyományokat felülírva *helyettes tanítónév, tanárrá*. Látszólag formális ez a kérdés, valójában gyökeresen megváltoztatná az érdekelt iskolán belüli helyét, de a pedagógus pálya külső tekintélyét is. Ebben az esetben történeti szükségszerűségből meg lehetne határozni, hogy az érettségivel rendelkező fiatalok meghatározott feltételek mellett pályázhatnak gyakornoki vagy helyettesi státusra, tanítónév, tanárrá viszont csak diplomájuk megszerzése után minősíthetők át.

Általános tapasztalat, hogy a képesítés nélküliek pályamegfelelésében döntő szerepet játszik, *hogyan fogadják őket* az a nevelőtestület, amelyikben pályájukat megkezdik. Ilyen szempontból nagyon differenciált a helyzetük. Felügyeleti munkám közben tapasztalhattam, hogy a nevelőtestület régebbi tagjai észre sem veszik, milyen komikus szituációt teremtenek, ha a folyosón egyszerre találkoznak fiatal „kollégájukkal” és tanítványukkal, s mindkettőtől egyformán azt várják, hogy „Kézét csókolom” formában köszönjenek nekik. Szerencsére vannak művelődésügyi osztályok, iskolák és pedagógusok is, akik *a segítségre szoruló kollégákat* ismerik fel bennük, akiket nem szabad a testület perifériájára szorítaniuk. Egyik legfontosabb feladatuk, hogy minél előbb bekapcsolják őket a nevelőtestület vérkeringésébe (pl.: Budapest XI. kerület). Ezeken a helyeken még arra is gondot fordítanak, hogy megszervezzék patronálásukat. Legyen a testületben egy olyan eredményesen dolgozó, gazdag tapasztalatokkal rendelkező nevelő, aki segíti munkájukat. Bevezeti őket a mindennapos iskolai munka „rejtelmibe”. Megbeszéli velük az óra, a foglalkozás vezetésének alapvető törvényszerűségeit, a gyerekekkel való bánásmód sajátos módszereit. Erre égető szükség van, mert egyrésztől nem szabad ölbetett kézzel néznünk, hogy a diploma megszerzéséig már *elrontásuk helyzetüket*, drukkoló nézők között teremtsenek kudarchelyzetet maguknak. Másrésztől fontos azért is, mert képzésük a tanítóképző és a pedagógiai főiskoláknak olyan *többletmunkát* jelent, amelynek a legjobb pedagógusok aktív közreműködése nélkül eleget tenni nem is tudnak.

ISKOLÁINK helyzete nem engedi meg, hogy ezeknek a patronáló nevelőknek a munkáját óraszámuk csökkentésével honoráljuk. Az elismerésnek vannak azonban más, rendszerint rosszul alkalmazott formái is. Így pl.:

a) Az iskola állami és politikai vezetésének egymást támogatva arra kellene törekednie, hogy ezt a tevékenységet teljes értékű *társadalmi munkának* ismerjék és fogadják el. A patronáló nevelőktől más, kisebb értékű (pl. a falu tisztasági mozgalmában való részvételt, különböző nem pedagógiai gyűléseken az iskola képviselését) munkát ne kívánjanak.

b) A pedagógusok *jutalmazásakor* részesítsék előnyben azokat, akik valóban végeztek ilyen munkát, és munkájuk eredményesnek bizonyult. (A képesítés nélküliek munkáján, vizsgákra való felkészültségén konkrétan is mérhető!)

c) Mutassanak rá, hogy nincs szebb lehetősége egy pedagógusnak, mint éppen az, hogy olyan *tanítványokat* nevelhet, akik ugyanezen a pályán folytatják munkájukat, átveszik tőle tapasztalatait, módszereit. Alakítsa ki az iskola vezetősége azt a szemléletet, hogy a pályakezdő karszolgák segítése az egyik legnagyobb elismerés munkájuk értékeiről. Indirekt módon munkájukkal a pedagógusképzés szép és egyszerű feladatait segítik (vö.: Társadalmi Szemle, 1976:12.).

Természetesen van a kérdésnek másik oldala is. A képesítés nélküiség – mint láttuk – történelmi szükségszerűség. Ez azonban nem zárja ki a *megválasztás* lehetőségét. Megválasztásuknak viszont egyetlen alapvető szempontját tudjuk elfogadni. Az *alkalmasságot*. Azzal a gyakorlattal semmiképpen sem érthetünk egyet, hogy helyenként azokat alkalmazzák, akiknek *véletlenül* eszükbe jutott, hogy ezzel is megpróbálkozzanak. Sajnos, tudunk esetekről, hogy olyanok is katedrára kerülhettek ilyen könnyedséggel, akik az érettségien megbuktak. Márpedig a pedagógus pályára való alkalmasság minimálisan is két feltétel teljesítését, meglétét igényli:

1. Aki mások *tanítására* mer vállalkozni, annak önmagának is szenvedélyesen szeretnie kell a *tanulást*. Szinte szenvedélyesen élnie kell benne az önművelés, a továbbképzés igényének. Akiből ez hiányzik, sohasem fogja jól érezni magát ezen a pályán, hiszen anélkül kívánja tanítványainak szomjúságát oltani, hogy saját tudásának poharát időnként megtöltené. Félő, hogy hamarosan kapcsolatot teremt a testület azon tagjaival, akik képesítve is mindig a munka könnyebbik végét keresik. Számuk gyarapítására semmi szükség.

2. *Jó kapcsolatot kell teremtenie a gyerekekkel*. Tudjuk, hogy a régi tanítóképzőben éppen ezért küldték a jelentkezőket a gyerekek közé: meséljen nekik, játsszék velük. Nem kellett futurológusnak lenni ahhoz, hogy tevékenysége alapján eldöntsék, érdemes-e elindulnia ezen a pályán, vagy nemcsak személyes, de a társadalom érdeke is azt diktálja, inkább másutt próbáljon szerencsét.

Az igazgató nagyon könnyen megbízható információk birtokába juthat, ha alkalmazásuk előtt ilyen népmesei próbának veti alá a jelentkezőket. Ügyelnie szükséges: ugyanis arra, hogy se a társadalmi környezetben, se a képesítés nélküli jelentkezőben meg ne erősítse azt a hamis nézetet, amely szerint *pályánkra bárki alkalmas* minden feltétel nélkül. Rá kell mutatnunk arra is, hogy a meglévő hiányok pótlására más lehetőségeink is vannak. Ma már a tanárképzésnek széles bázisa létezik. Tanárképzés folyik pl. a műszaki és az agráregyetemen is. Miért nem merünk kilépni megszokásaink szűkös korlátai közül? Az általános iskola biológia, kémia tanítására kiválóan alkalmas lehet egy jól képzett agrár-, kertész-mérnök is, különösen, ha még tanári képesítése is van! A fizikát, a matematikát egy mérnök-tanár is taníthatja. Teljes óraszámmal vagy óraadóként. Lehet, hogy szűk szemlélettel így *csökken* egyesek túlórája, nem lehet azonban egy igazgatónak sem közömbös, hogy *növekszik* az oktatás színvonala. A jelenleginél sokkal gazdaságosabban használhatnánk fel a meglévő lehetőségeket, és még a *közművelődési törvény* megvalósításához is közelebb juthatunk, ha valahol szakos hiányában pl. a történelmet a községi kultúrház ilyen szakos pedagógus oklevéllel rendelkező munkatársa tanítja óraadóként; a biológiát esetleg az állami gazdaság agromérnöke stb.

KÜLÖN SZERETNÉK néhány szót szólni a *napközi otthonokról* is. Ez az a terület, amelyet talán legsúlyosabban érint a felvetett kérdés. Mennyiségileg is, hiszen statisztikailag itt található a legtöbb képesítés nélküli. Minőségileg is, hiszen ez az a pedagógiai tevékenység, amelyre még a képesítettek is *nagyon hiányosan vannak felkészítve*. A munka gyakran Szizifusz köörgörgetése. Akiket az egyik évben néha értékes, máskor kétesértékű tanfolyamokon felkészítünk speciális nevelési feladataikra, a

következő évben igen gyakran már nem a napköziben működnek. Sokszor csodálkozom, mert felügyeleti munkám közben egy-egy iskola munkatervében azt olvasom, hogy ebben az évben a nevelőtestület *mindent megtesz* a fizikai dolgozók gyerekeiért. Utána a statisztikából kiolvashatom, hogy az iskola ilyen gyerekeinek 75–90%-a napközis. Belépve a napközis csoportokba mégis a *környezeti és a tartalmi nyomor* jeleit láthatom. Unatkozik ott a beosztását sorscsapásnak, vagy a pótlékkal nyugdíj előtti fizetésemelését élvező nevelő, de a gyerekek összezsúfolt tömege is. Ilyenkor mindig Kerékyártó Imre tanításai jutnak az eszembe, aki írásaiban, előadásaiban nem győzi elégszer hangsúlyozni, hogy *a minden legközelebbi rokona a semmi*. Nem kell semmilyen szakmai elfoglaltság ahhoz, hogy az igazgatóktól különös gondot kérjünk a képzés nélküli napközis nevelőkkel kapcsolatban. Ez a gond mindenekelőtt azt igényli, hogy ne legyen olyan napközi otthon, amelyben legalább egyetlen tapasztalt napközis nevelő ne működjék. A többiek csak tőlük remélhetnek segítséget. Szükség van azonban arra is, hogy javítsa a tárgyi feltételeket is az iskolavezetés (elhelyezés, terem, játékok stb.). *Nem követelhetünk el ugyanis nagyobb vétséget, mint éppen azt, ha kezdő kollégáinkat olyan körülmények közé belyezzük, hogy egy életre kiábránduljanak a nevelés távolról számukra vonzó lehetőségeiből.* Amint nem közömbös az sem, hogy egy iskolában a felettes hatóságok megnyugtatóra csak szépeket írnak a munkatervbe *az alapvető közoktatáspolitikai* feladatok megvalósításáról, vagy valamit *tesznek is* az érdekükben.

Képzés nélküli nevelők vannak. Az iskolák fontos politikai feladata, hogy fogadásukkal, segítségükkel őket tényleges nevelőkké tegyék.



DR. ZUKOVICS IMRE
Pécs, Tanárképző Főiskola

Az audiovizuális oktatási eszközök felhasználási lehetőségei a tanítási-tanulási folyamatban

A tudomány és a technika hatalmas ütemű fejlődése szükségszerűen hatással van az oktatási folyamat korszerűsítésére is. Az élettel való kapcsolat megteremtése pedig nélkülözhetetlenné teszi a változatos szemléltetési módok és az ezeket szolgáló modern oktatási eszközök felhasználását az iskolai oktató-nevelő munkában. A felvetődött igények kielégítésére évszázadunk főleg a különböző technikai oktatási eszközökkel egészítette ki a hagyományos oktatási eszközök sorát.¹

Minden tudásunk, ismeretünk a valóságból származik. Érzékszerveink a valóság jelenségeiről, tárgyairól ingereket fognak fel. Ezeket az ingereket gondolkodási folyamatok útján feldolgozzuk és ennek eredményeként képzetekhez, fogalmakhoz, ítéletekhez, szabályokhoz, törvényekhez jutunk.

Gondolkodásunk az érzéki megismeréstől az absztrakció több szintjén át jut el a valóság egyre mélyebb összefüggéseinek feltárásáig.

A képzetek, fogalmak, ítéletek, szabályok, törvények megértése, felfogása könnyebben, gyorsabban és főleg eredményesebben történik, ha a dolgokat, tárgyakat, jelenségeket a növendékek maguk is közvetlenül érzékelik, észlelik.

A nevelő bármilyen színes, eleven, szemléletes elbeszélése, a tankönyv bármilyen plasztikus írásbeli leírása sem pótolhatja a közvetlen tapasztalat, benyomás hatását, hiszen az élő beszéd, vagy az írás maga is absztrakció.

¹ Ágoston-Nagy-Orosz: A technikai eszközök szerepe az oktatásban. Audiovizuális Közlemények, Bp. 1965. 4–5. sz.

A közvetlen érzékelés ezért az ismeretszerzés legáltalánosabb forrása. Pontos, világos és aktivizálható fogalmakhoz, az összefüggések feltárásához, a törvényszerűségek megértéséhez csak a tárgyak, dolgok, jelenségek, folyamatok közvetlen és aktív érzékelése vezethet el.²

Ha ez a közvetlen bemutatás – időbeli, térbeli stb. korlátok miatt – nem valósítható meg, akkor folyamodunk a közvetett szemléltetés különböző módjaihoz.

Általánosan ismert pszichológiai tény, hogy minél több érzékszervünk vesz részt az ingerek felfogásában, annál könnyebb a fogalomalkotás és annál könnyebb az elsajátított ismeretek rögzítése.

Az ismeretszerzésben különösen fontos szerepe van az auditív és a vizuális ingereknek. Ezek együttes alkalmazása pedig lényegesen megnöveli hatásukat.

Az auditív oktatási eszközök – a rádió, a lemezjátszó, a magnetofon stb. – alkalmazása azt teszi lehetővé, hogy a környezetünk hanggal kapcsolatos jelenségeit, eseményeit akkor és ott tegyük hozzáférhetővé tanítványaink számára, ahol és amikor azt a tanítási anyag természete megkívánja.

A vizuális érzékelést biztosító technikai eszközök „rendkívül gazdag és finoman differenciált adatokat szolgáltatnak az ember számára, méghozzá hatalmas terjedelemmel. A látás nyújtja számunkra a tárgyak legtökéletesebb, valódi észlelését... A látási észleletek az ember legtárgyasultabb, legobjektíválódottabb észleletei. Éppen ezért van különösen nagy jelentőségük a megismerés és a gyakorlati cselekvés szempontjából.”³

Ezen tulajdonságaik miatt alkalmazhatjuk széleskörűen és jó eredménnyel a vizuális eszközöket az oktatási folyamatban.

Érdeklődést felkeltő, fokozott figyelmet kiváltó és ébrentartó hatásuk mellett ezeknek az eszközöknek előnyös tulajdonsága: a könnyen kezelhetőség és az, hogy rugalmasan illeszthetők bele az órák menetébe.

Az audiovizuális oktatási eszközök – a hangosfilm, a televízió stb. – pedig egyesítik magukban az előbb említettek pedagógiai értékeit, előnyeit. Így legközelebb állnak a közvetlen tapasztaláshoz, mint ismeretszerzési forráshoz.

Az audiovizuális oktatási eszközök alkalmazásának néhány didaktikai vonatkozása

A vizuális oktatási eszközök ugyanis csak statikus helyzeteket tudnak közvetíteni. A hangosfilm és a televízió ugyanakkor a valóság egy-egy részletét jellemző mozgásában, változásában tárja élénk, legyőzve a térbeli és az időbeli korlátokat.

Megjeleníthetik például: a molekulák mozgását, a víz körforgását, az elektronok áramlását stb.

Betekintést nyújthatnak a közvetlenül nem szemlélhető folyamatokba. Így például: a film vagy a televízió segítségével szemléletes módon lehet ismertetni a laser működését. – L.: Új fény a laser c. filmet.

Az audiovizuális eszközök tehát alkalmasak arra, hogy olyan tapasztalatokhoz juttassuk tanulóinkat, amelyekre személyesen, közvetlenül soha nem tehettek volna szert.

Például: a hangosfilm, a televízió segítségével növendékeink távoli országokat, népeket ismerhetnek meg. Vagy: a film és a televízió alkalmas olyan kísérletek, berendezések, folyamatok ismertetésére, amelyeknek bemutatására iskolai keretek között nincs meg a lehetőség.

Az audiovizuális tanítási eszközök azonban nemcsak a valóság pótlására, helyettesítésére alkalmasak, hanem elősegítik a valóság „rendezettebb” szemléletének a kialakítását.

Az audiovizuális eszközök a fontos részeket kiemelésével, a lényeges összefüggések, kapcsolatok hangsúlyozásával, a figyelem irányításával szinte „kézzelfogható” támasztékot nyújtanak a gondolkodás számára a lényeg absztrahálásához.

Ezek az eszközök lehetővé teszik a valóság alaposabb megismerését. Alkalmasak arra, hogy „megállítsanak” egyes fontos részleteket, így biztosítják a huzamosabb ideig tartó megfigyelést, vagy „meglassítanak” olyan gyorsabb lefolyású jelenségeket, amelyeket érzékszerveinkkel felfogni nem tudnánk. Így szinte kibővíthetjük az emberi érzékszervek felfogóképességét, hatókörét.

Az audiovizuális oktatási eszközök alkalmazásával kapcsolatban foglalkozni kell a motiváló hatással is.

Pszichológiai jelenség, hogy az erős ingerekre szervezetünk úgy reagál, „... hogy az inger az érzékelő felületet a legmegfelelőbb pontján, a legnagyobb intenzitásban érje.”⁴

Ezzel a pszichológiai törvényszerűséggel magyarázható például az, hogy a gyermekek szinte rabjaivá lesznek a filmnek, a televíziónak. A film és a televízió mint változatos auditív és vizuális ingerforrás igen élénk reakciót vált ki a közönségből.

² Az audiovizuális oktatás kézikönyve. Tankönyvkiadó, Bp. 1968. 10. old.

³ Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai, I–II. Akadémiai Kiadó, Bp. 1964. 360–361. o.

⁴ Kardos Lajos: Általános pszichológia, Tankönyvkiadó, Bp. 1964. 88. old.

Az audiovizuális eszközöknek ezt a sajátosságát az oktatásban és a nevelésben eredményesen használhatjuk fel.

Például: a tanítási órákon alapvető követelmény a szándékos tanulói figyelem kibontakoztatása. A szándékos figyelem nélkül a tanulók tevékenyen nem tudnak részt venni az anyag feldolgozásában. A huzamosabban egy tárgyra irányuló figyelem azonban könnyen idéz elő fáradtságot a tanulóknál.

Az audiovizuális eszközök erős és változatos, ugyanakkor egyidejűleg sok érzékszervre ható ingerei részben megakadályozzák a fáradtság kialakulását, másrészt szuggesztivitásukkal elősegítik az önkéntelen figyelem kialakulását, amely viszont erősíti a szándékos figyelmet, amely a tudatos ismeretszerzés egyik igen fontos feltétele.

Amikor hangsúlyozzuk a technikai eszközök – és ezen belül is az audiovizuális szemléltetési eszközök – fontosságát, szerepét az ismeretszerzésben, ugyanakkor ne feledkezzünk meg arról sem, hogy alkalmazásuk negatív hatással is járhat.

Gondoljunk csak például arra, hogy ezeknek az eszközöknek a túlzott használata bizonyos „telítettség” idézhet elő. Ha feleslegesen, szinte öncélúan alkalmazzuk őket, akkor megszokottá, unalmassá válnak és serkentés helyett gátló tényezőként hatnak az oktatási folyamatra.

Ezért minden egyes témakör feldolgozása előtt alaposan vizsgáljuk meg, hogy az egyes anyag-részekkel kapcsolatosan hol előnyös, illetve hol van elengedhetetlenül szükség a technikai szemléltetési eszközök felhasználására.

Ezért minden egyes témakör feldolgozása előtt alaposan vizsgáljuk meg, hogy az egyes anyagrészekkel kapcsolatosan hol előnyös, illetve hol van elengedhetetlenül szükség a technikai szemléltetési eszközök felhasználására.

Közvetlen iskolai tapasztalataink azt mutatják, hogy a technikai oktatási eszközök közül főleg az *oktatófilmet* és a *televíziót* alkalmazhatjuk a legeredményesebben az iskolai oktató munkában.

Ugyanis az audiovizuális oktatási eszközök megjelenítő ereje, a kép és a hang, az auditív és a vizuális ingerek együttes hatása, a mozgások, változások közvetlen érzékelése következtében fokozottabbá vált. A tanuló szinte úgy észleli a látottakat, mintha minden az ő személyes jelenlétében, sőt közreműködésével történne.

Ezért az audiovizuális oktatási eszközök felhasználása nemcsak megrövidítheti a megismerés útját és megkönnyítheti a megismert, elsajátított ismeretek alkalmazását, hanem minőségileg is jobb eredmény elérését, világosabb és pontosabb fogalomalkotást, valamint a tartósabb ismeret-elsajátítást teszi lehetővé.

Az audiovizuális eszközök felhasználási lehetőségei az oktatási folyamatban

Az iskolatelevíziós adást és az oktatófilmet a tanítási folyamat szinte minden részében sikeresen felhasználhatjuk.

Felhasználhatjuk az audiovizuális technikai, oktatási eszközöket az oktatási folyamat első fázisában, a konkrét tényekkel való megismertetésben. Ilyen esetekben a látottak és hallottak képezik az elemzések, az összehasonlítások, az általánosítások alapjait.

A technikai oktatási eszközök alkalmazása nagy segítséget nyújthat az elemzéseket követő általánosításokhoz, absztrakciókhoz is.

Különösen akkor célszerű az oktatási folyamat ezen mozzanataiban az audiovizuális szemléltetési eszközök alkalmazása, amikor a jelenségek, a változások gyors lefolyása következtében érzékszerveinkkel különben nem tudnánk megfelelően érzékelni az egyes mozzanatokot.

Természetesen, ugyanaz a film, vagy tv-adás szolgálhatja ezeket a célokat együttesen is. Például az első rész bemutatja a jelenségeket, a folyamatot, amelyet a tények, a folyamatok elemzése, a lényeg feltárása követ.

Tartalmazhat a film, a tv-adás olyan mozzanatokot is, amelyek az ismeretek rögzítését, vagy a megismert jelenség, törvényszerűség alkalmazását mutatják be a mindennapi életben. Az ismeretek alkalmazásának vizuális ismertetése lehetővé teszi, hogy a tanulók helyesen értelmezzék a tudomány és a gyakorlati élet kapcsolatait, összefüggéseit.

Alkalmazhatjuk a filmet és a televíziót azzal a céllal is, hogy segítségével az ismereteket összefoglaljuk, ismételjük, rendszerezzük. – Például ilyen jellegű többek között. Az elektromos áram hatásai c. iskolai oktatófilm.

Hazai iskolatelevíziós adásaink és oktatófilmjeink didaktikai funkciójukat tekintve zömmel összefoglaló, rendszerező céllal készültek. Például az általános iskolák 6. osztálya számára sugárzott A magyar népballadák című irodalmi, vagy például a 6. osztályosok részére összeállított A vízpartok élővilága és A mező tavasszal című biológiai, vagy a Mérések a gyakorlatban című 5. osztályos matematikai adás.

Természetesen vannak oktatófilmek, iskolatelevíziós adások, amelyeknek a célja kimondottan az új ismeretek közlése. – Például: A házinyúl és a házigalamb – élővilág 5. o. – vagy

Arany: A walesi bárdok 7. osztályos magyar irodalmi, a 8. osztályos Lineáris függvények ábrázolása c. matematikai adás stb.

Az audiovizuális eszközöknek, mint szemléltetési eszközöknek az alkalmazásakor is szem előtt kell tartanunk mindazokat a didaktikai elveket, amelyek a bemutatásra, a szemléltetésre általánosan vonatkoznak.

Igy például a film bemutatását is gondosan elő kell készíteni. Nélkülözhetetlen követelmény, hogy a nevelő előzetesen megnézze és gondosan tanulmányozza a filmet. Csak a film előzetes tanulmányozása után dönthetünk arról, hogy az oktatási folyamat mely mozzanatába illeszthető be, illetve milyen előkészítésre van szükség a film megértéséhez, és mire hívjuk fel erőteljesebben a tanulók figyelmét stb. Ugyanis még a legjobb oktatófilmek is szükségszerűen tartalmaznak olyan momentumokat, amelyek elterelhetik növendékeink figyelmét a lényegről.

Az óra előtt gondosan ellenőrizze a tanár a technikai berendezések állapotát. Például a legjobban előkészített és vezetett óra hatását is pillanatokon belül leronthatja az előzetesen fel nem fedett, ki nem javított műszaki hiba.

A filmek bemutatása spontán módon is hatással van a tanulókra, ez azonban még nem elegendő. A vetítés után feltétlen elemezzük, beszéljük meg a tanulókkal a látottakat, vonjuk le a szükséges általánosításokat. A filmek vetítését követő megbeszélés, a filmen látottak kapcsolása a tanulók előző ismereteihez lehetővé teszi az újabban szerzett ismeretek tartós rögzítését.

A televízió egyike azoknak a technikai eszközöknek, amelyek jelentős szerepet töltenek be a gyermekek és a felnőttek ismeretszerzésében.

Évtizedes hazai tapasztalataink egyértelműen bizonyítják, hogy például az iskolatelevízió konkrét segítséget tud nyújtani az általános- és középiskolai oktatáshoz és a felnőttoktatás gondjainak az enyhítéséhez.⁵

Ezért egyre több iskolában használják fel egyre tudatosabban és tervszerűbben az iskolatelevízió adásait.

Általános jelenséggé érzékelhető, hogy az audiovizuális technikai oktatási eszközök célszerű felhasználására országos vonatkozásban sok-sok próbálkozás történik. Keressük, kutatjuk azokat a módszertani eljárásokat, amelyek lehetővé teszik ezeknek a szemléltetési eszközöknek eredményesebb beépítését a tanítás-tanulás folyamatába.

A nevelők részéről azonban olyan észrevételek is elhangzanak; hogy például az iskolatelevíziós órák nehezítik a tanulók ellenőrzését, számonkérését, illetve osztályozását.

Az iskolatelevízió adásainak felhasználása a számonkérésben

A tanár és a tanítvány számára egyaránt fontos, hogy munkája eredményességéről folyamatosan tájékozott legyen. A tájékozódásnak az iskolai életben leggyakrabban alkalmazott módja az ellenőrzés, a számonkérés és az ezekre épülő értékelés, osztályozás.

Ezért nagy jelentőségűek a számonkéréssel, a tanulók ellenőrzésével és értékelésével kapcsolatos problémák.

Egyre több pedagógus keresi, kutatja a számonkérés, az értékelés jobb és eredményesebb formáit, módszereit.

Az eddigi eredmények biztatóak. A számonkérés során alkalmazott eljárások, megoldások állandóan bővülnek, csiszolódnak.

Különböző pécsi és baranyai iskolákban mi is kiterjedt vizsgálatokat folytattunk az eredményesebb számonkérési megoldások felderítése érdekében.⁶

Az említett negatív vélemények ellenére többek között megpróbálkoztunk azzal is, hogy az ismétlő-rendszerrel jellegű iskolatelevíziós adásokat beépítsük az ellenőrző, számonkérő órák folyamatába.

Ilyen vonatkozásban szerzett pozitív tapasztalataink alapján példaként, illetve gondolatébresztésül szeretnénk a továbbiakban ismertetni, hogy az iskolatelevízió egyik adását hogyan használtuk fel a tanulók tudásának ellenőrzésére, számonkérésére.

A 7. osztályos kémiai anyag foglalkozik többek között a legfontosabb szénvegyületekkel.

A tanmenet szerint az elemi szén, a szénhidrogének, a kőolaj, a zsírok és olajok, a szénhidrátok, valamint a fehérjék tárgyalása után került sor A szén szerepe az élővilágban c. anyag feldolgozására. Ezt követte az 5. tanulókísérleti óra, amelynek keretében a tanulók a szénhidrátok és a fehérjék tulajdonságait vizsgálták meg.

A tanulókísérletet követő órán a tanmenet szerint összefoglalták – rendszerezték a legfontosabb szénvegyületekről tanultakat.

⁵ Kelemen Endre: Az iskolatelevízió módszertani kérdéseiről. Audiovizuális Közlemények, Bp. 1965. 2. sz.

⁶ Zukovits Imre: Az aktivitás serkentő tényezői az oktatásban. Tankönyvkiadó, Bp. 1972. 212-218. old.

Ilyen előzmények után került sor A legfontosabb szénvegyületek c. televíziós adás megtekintésére. – Kémia 7. osztály.

Az iskolatelevízió műsorfüzete előzetesen tájékoztatást adott arról, hogy a nagy terjedelmű és igen szerteágazó anyag összefoglalásának egyetlen verzéfonala: a szénvegyületeknek az élő szervezetben betöltött szerepe.

Alapvető fontosságú követelmény, hogy a tanulókat gondosan készítsük elő az adásokra. Természetesen az előkészítés nem korlátozódhat csupán az adást közvetlenül megelőző percekre.⁷

Az előző órák anyagának sokoldalú feldolgozása, az ismeretek rendszeres ismétlése, különböző gyűjtőmunkák végeztetése mind-mind felhasználhatók a televíziós órák előkészítésére.

A távolabbi előkészítésen kívül az adást közvetlenül megelőző percek jó felhasználása döntő fontosságú lehet az egész óra eredményességére. A műsorfüzet leírása alapján az órát tartó nevelő előzetesen ismerte, hogy az adás keretében milyen kísérletek bemutatására kerül sor.

Így az említett adást megelőző előkészítés úgy történt, hogy a tanár osztályfoglalkoztatás keretében felelevenítette a szénvegyületek összetételének és tulajdonságainak megállapítására az előző órákon bemutatott kísérleteket.

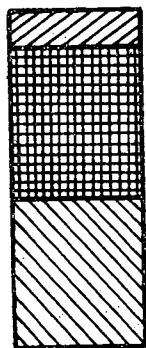
A célkitűzésben a nevelő világosan utalt arra, hogy a televíziós adást követően *számmonkérésre* kerül sor, és a kérdések az előző órákon tanultakon kívül kapcsolódnak a televízióban látottakhoz is.

A televíziós adás felépítése a következő volt:

1. A szénvegyületekre vonatkozó elméleti ismeretek felelevenítése kísérletek alapján:
 - benzin égetése; az égéstermékek vizsgálata;
 - a vaj égetése, a vajat alkotó elemek meghatározása;
 - porcukorból vízelvonás kénsavval.
2. A szénvegyületek felosztása táblázat alapján.
3. A szénhidrátok, zsírok, fehérjék szerepe a táplálkozásban.
 - Látogatás az Élelmezés- és Táplálkozástudományi Intézetben.
 - Látogatás a tejüzemben.
 - Látogatás a csokoládéüzemben.

A televízió által kiadott műsorfüzet azt javasolta, hogy az adást követő időben a tanár beszélgessen el a tanulókkal arról, hogy milyen szerepet játszanak a szerves vegyületek az élő szervezetben.

A javaslat alapján az óra szerkezete a következő lett volna:



5 perc előkészítés;

20 perc tv-adás;

20 perc az adás feldolgozása beszélgetés keretében.

Az adást követő 20 percet a tanár azonban más módon használta fel.

Általánosan ismert jelenség, hogy a tanulók erősen a látottak, a hallottak hatása alatt állanak. A tanítványainkban a legtöbb esetben igen élénk vágy ébred a tapasztalataik közlésére. A televíziós adást követő, érzelmileg erősen motivált helyzetekben gyakran még az olyan gyermekek is hozzászólnak a felvetett problémákhoz, akiket máskor alig lehet szólásra bírni.

Ezt a jelenséget használta fel a tanár akkor, amikor az adásról való „átmenetként” az osztálytól kért választ a vetítés végén a képernyőn közölt kérdések közül a következőkre:

– Hogyan különböztethetjük meg a hamisított tejfölt a hamisítatlantól?

Válasz: A tejfőlből kivesszünk egy kanállal és jódoldatot cseppentünk bele. Ha hamisítva van a tejfől, akkor a jódoldat belecseppentése után kék színűvé változik.

⁷ Az iskolatelevízió szerepe az oktató-nevelő munkában. Bp. 1967.

- Hogyan különböztethetjük meg a természetes selymet a műselyemtől?

Válasz: Mindkét selyemből egy-egy szálát meggyújtunk. A természetes selyemnél kellemetlen ammónia szagot érzünk égetés után és a szál végén olvadt csomó marad.

A kérdésekre adott válaszok elemzése, megbeszélése után osztályfoglalkozás keretében beépítve 6 tanuló egyéni feleltetése következett.

A tanár a számonkérést a következő módon szervezte meg:

1. **felelő:** az elemi szenekről tanultakról önálló szóbeli felelet formájában számolt be.

- A gyémánt, a grafit és a mesterséges szenek... csak szénatomokból állanak. Égésükkor széndioxid keletkezik stb.

A *tv-adáshoz kapcsolódó kérdés:* Hogyan mutatta be a televízió az élővilág, az ember, a növény, az állat egymásrautaltságát?

Válasz: Először a növényi asszimilációt mutatták be. Majd egy trükkfilmen láthattuk, hogy az állat megette a növényi fehérjét; azt saját fehérjéjévé alakította át... az állatot az ember fogyasztotta el, és az állati fehérjét emberi fehérjévé alakította át... a hulladék ismét a növényeket táplálja. A növényzet, az állat és az ember egymásrautaltsága.
Közben a

2. **felelő:** írásban válaszolt a következő kérdésekre:

a) Hogyan mutattuk ki a zsírok és az olajok összetételét az iskolánkban, és hogyan láttuk a tv-ben? Milyen elemekből állnak a zsírok és az olajok?

Válasz:

Iskolában: kis tálba olajat tettünk és abba kanócot helyeztünk el, meggyújtottuk, majd száraz pohárral leborítottuk.

Tv-ben: üvegtálba vajat tettek és égették, majd föléje üveglapot helyeztek.

Mindkét helyen azt láttuk, hogy korom vált ki és vízpára rakódott le.

b) Mi a különbség a kőolaj és a növényi olajok között?

Válasz:

A kőolaj szénből és hidrogénből áll (szénhidrogén). A növényi olajok összetétele: szén, hidrogén és kevés oxigén. Tehát az a különbség, hogy a növényi olajokban kevés oxigén is van, és a növényi olajok avasodnak.

Az 1. **felelő** beszámolójának értékelését követően a tanár további kérdéseket tett fel az egész osztálynak.

Ezt követően a 3. **felelő** feladatlapot kapott, amelynek kérdései:

a) Hogyan mutattuk ki az órán a cukrok összetételét, hogyan láttuk a tv-ben?

Válasz:

Két kísérletet végeztünk: először száraz kémcsőben porcukrot hevítettünk, amely megolvadt, majd elszeneseedett, és a kémcső falára vízpára rakódott le. Tehát az összetétel: szén, hidrogén és oxigén. A másik kísérlet: főzőpohárba porcukrot tettünk és kénsavat öntöttünk rá. A cukor megfeketedett, kijött a pohárból és közben hő fejlődött. A sav elvonta a cukorból a víz alkotó elemeit, és szén maradt vissza.

Tv-ben: ugyanazt a kísérletet láttuk, mint amit az iskolában másodszor végeztünk.

b) A szénhidrátoknak mi az összetétele?

Válasz:

A szénhidrátok szénből, hidrogénből és oxigénből állnak, amelyben a hidrogén és az oxigén aránya kettő az egyhez; $H : O = 2 : 1$.

c) Mit láttál a csokoládégyárban? (A tv alapján válaszolj!)

Válasz:

A csokoládé készítését és a rumos meggy készítését láttuk. A kakaóbabot megőrölték, sajtolták, majd cukrot adtak hozzá, és ezt kakaóvajjal keverték össze. Ebből készül a csokoládé. A rumos meggyhez való meggyet előbb géppel kimagozzák, cukormázba mártják, ha megszáradt akkor csokoládéval bevonják. Csokoládéból díszítést is tesznek rá. Ezután kézzel alufóliába csomagolják.

A 3. *tanuló* feladatának kijelöléséig elkészült válaszával a 2. *tanuló* is. Ekkor szólította fel a tanár a növendéket válaszában szóbeli ismertetésére. Az anyagra vonatkozó további kérdések után került sor a felelet értékelésére.

Ezután ismét az egész osztálynak adott fel kérdéseket a nevelő.

A 4. *tanuló* szóban adott számot a szénhidrogénekről tanultakról.

Válasz: A szénhidrogének csak a szén- és hidrogénatomokból épülnek fel. A természetben a földgázban és a kőolajban találhatók. Fontos energiahordozók stb.

További kérdés: A *tv-ben* látott benzinégetési kísérletnek mi a lényege?

Válasz: A kísérletből megállapíthattuk, hogy a benzin szénből és hidrogénből épül fel. Égésekor széndioxid és vízgőz keletkezik.

A széndioxid hatására a meszes víz zavaros lett.

A *tanuló* feleletének értékelését követően az

5. tanuló szintén feladatlap alapján dolgozik. Kérdései:

a) Mit láttál a tejüzemben?

Válasz: Láthattuk hogyan kerül az üzembe a tej. Megismertük a pasztórizálást. A tejet 76–78 °C-ra hevítik és hirtelen lehűtik, így a baktériumok elpusztulnak. Láttuk a tejesüveg tisztítását, töltését, majd a tejfől készítését és a vaj gyártását.

b) Miről hallottunk az Élelmezési- és Táplálkozástudományi Intézetben?

Válasz: A helyes táplálkozásról és megtudtuk, hogy a napi étrendünknek mennyi a kalória-tartalma. Ezek alapján mi is összeállítottunk egy étrendet.

c) A fehérjék összetétele, tulajdonságaik, felhasználásuk.

Irányító kérdések: Mi a fehérjék jelentősége az életfolyamatok szempontjából? Hogyan mutatuk ki a fehérjék összetételét? Mit értünk a fehérjék előállításán, és a fehérjék átalakításán? Miért legfontosabb tápanyagaink a fehérjék? Stb.

Közben elkészült a 3. tanuló. A válaszokat szóban ismertette. Az anyaggal kapcsolatban még egy kérdésre kellett szóban válaszolnia. Ezután került sor a 3. tanuló feleletének értékelésére.

A tej, a tejfől és a vaj összetételét ismét az egész osztálytól kérdezte a nevelő.

Ezt követően a 6. tanuló szóban válaszolt a következőkre:

a) A tanári asztalon levő tálcán különböző szénvegyületek voltak. A tanuló feladata: rendszerezze, válogassa ki a szénvegyületek közül a szénhidrátokat és a szénhidrogéneket.

Válasz: Cukor, zsír, sajt, kőolaj, keményítő, selyem, benzin, cellulóz, kenőolaj, vatta, petró-leum, növényi olaj.

Szénhidrátok: cukor, keményítő, cellulóz, vatta.

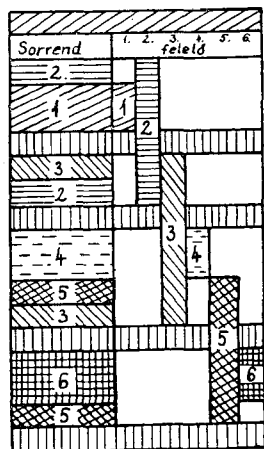
Szénhidrogének: kőolaj, benzin, kenőolaj, petróleum.

b) A szén szerepe az élővilágban. Vázlat: „Életerő-elmélet” megdöntése. – Wöhler – Az élő és élettelen világ szerves egysége, összefüggése. A szerves vegyületek molekuláinak közös alkotórésze: a szén. Ezért szénvegyületeknek is nevezzük őket. A legfontosabb szénvegyületek stb.

A 6. tanuló beszámolójának értékelése után a nevelő kérdéseire a tanulók ismertették egy-egy napi étrendre vonatkozó javaslatukat. Ezután az 5. tanuló olvasta fel a feladatlap kérdéseire adott válaszait.

Az 5. tanuló feleletének értékelése után összefoglalásul a szerves vegyületek legfontosabb vegyületcsoportjaival kapcsolatban tett fel kérdéseket az osztálynak a nevelő.

A televíziós adást követő számonkérő része az órának, érdekes szerkezeti felépítést mutat.



- Átmenet az „adásról”; 2–3 perc.
- A 2. felelő feladatlapot kap.
- Az 1. felelő szóbeli beszámolója; értékelés.
- Kérdések az osztályhoz.
- 3. tanuló feladatlapot kap.
- A 2. tanuló válaszána értékelése.
- Kérdések az osztályhoz.
- A 4. tanuló szóbeli felelete; a felelet értékelése.
- Az 5. tanuló feladatlapot kap.
- A 3. tanuló válaszána értékelése.
- Kérdések az osztályhoz.
- A 6. tanuló szóbeli felelete és annak értékelése.
- Az 5. tanuló válaszána értékelése.
- Kérdések alapján összefoglalás.

Az ábra egyes részeinek összehasonlítása jól szemlélteti, hogy a nevelő lényegében az egész osztállyal való foglalkozás keretében építette be a 6 tanuló egyéni számonkérését. Ez a megoldás lehetővé tette, hogy az egyéni számonkérések megfelelő időben váltakozzanak az egész osztállyal való foglalkozással.

A másik lényeges dolog, amit megfigyelhetünk, hogy a 2., 3. és az 5. tanuló részére, akik feladatlap alapján írásban dolgoztak, ez a szerkezeti felépítés elegendő időt biztosított a válaszok gondos kidolgozására. Együttal a szóban felelő tanulók részére is lehetővé vált, hogy külön-külön kb. 3–4 perces időtartamban fejthessék ki gondolataikat.

Az előzőekben ismertetett óra is igazolja, hogy a számonkérés nem korlátozódhat a kombinált óra számonkérő részére, vagy a kimondottan számonkérő órákra. Olyan pedagógiai szemléletet és gyakorlatot kell tehát kialakítanunk, amely figyelemmel kíséri és értékeli a tanuló tevékenységét az oktatási folyamat egésze során. A közölt óraleírás jó példát mutat arra is, hogy a számonkérést nemcsak az óra elején, hanem az óra bármelyik részében – a befejező szakaszban is – eredményesen alkalmazhatjuk.

A televíziós adásról való „átmenetet” és a 6 tanuló érdemi számonkérését, valamint az egész osztály aktív közreműködését minden kapkodás, sietség nélkül, 18–20 perc alatt bonyolította le a nevelő. Ez pedig komoly eredmény lenne még a kimondottan számonkérő órán is.

Véleményünk szerint a viszonylag rövid idő alatti sok feleletet az tette lehetővé, hogy a televíziós adás kitűnő segítséget nyújtott az ismeretek felidézéséhez, alkalmazásához, illetve számonkéréséhez.

Más órákon szerzett tapasztalataink is igazolták, hogy a televíziós adásokat igen eredményesen használhatjuk fel a tanulók ellenőrzésében, számonkérésében.

Ezek alapján javasoljuk, hogy az iskolatelevízió műsorait is minél gyakrabban használjuk fel hasonló célokra az iskolai oktató-nevelő munkában.

IRODALOM

- [1] Kelemen László: A 10–14 éves tanulók tudásszintje és gondolkodása. Akadémiai Kiadó, Bp. 1963.
- [2] Kiss Árpád: Az oktató eszközök és az ember. Köznevelés, XXII. évf., 15–16. sz.
- [3] Morvay István: A képernyő pedagógiája. Köznevelés, XIX. évf., 13–14. sz.
- [4] AV-eszközök alkalmazása a tanításban. Országos Oktatástechnikai Központ, Bp. 1975. 75. p. Soksz.



DR. HOFFMANN OTTÓ
Pécs, Tanárképző Főiskola

Útkeresés az anyanyelvi nevelésben (2)

RÉSZLETEK A KÍSÉRLETI MUNKAFÜZETBŐL

(Folytatás)

⑤

Az egyjelentésű és a több jelentésű szavak (1)

A

Hány jelentése lehet egy szónak?

1. Mit tudsz kiokoskodni a képekből? (Dia)

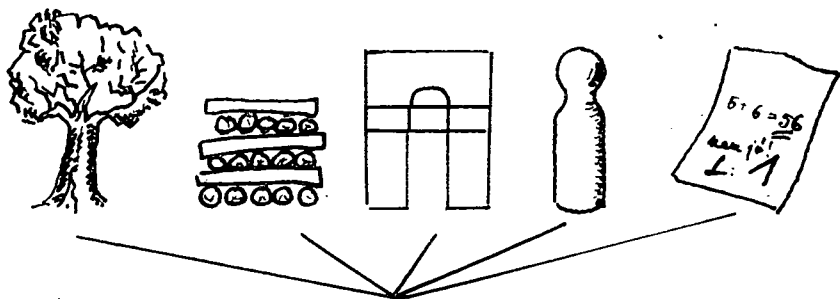


3

Egy-egy kép *hangsorához* hány *jelentés* fűződik?

2. Mit tudsz leolvasni a képekről? (Dia)

Mit ábrázolnak? Fejezd ki egyetlen szóval (hangsorral)! Írd alájuk! Indokold!



Érdeemes tudnunk!

A szó aszerint, hogy hány jelentése van, lehet egyjelentésű vagy több jelentésű.

1. Az szó hangalakjához csak egyetlen jelentés fűződik: cipő, ceruza, radír, három.

Jele (szimbóluma): $\begin{bmatrix} J \\ H \end{bmatrix}$ = egy hangalak egy jelentést hordoz.

A mindennapi beszédben kevés az ilyen szavunk. Főképp a szakmák és a tudományok nyelvében fordulnak elő. Pl.: torokgyulladás, atomerőmű, oxigén, demokrácia, röghegység, tulajdonnév stb.

2. A szó hangalakjához két vagy több – egymással összefüggő – jelentés kapcsolódik. Pl.: fa = élő fa; tűzifa; fából készült, pl.: építőkocka, tekebáb; „elégtelen” osztályzat.

Jele: $\begin{bmatrix} J \rightarrow J - J - J - J \\ H \end{bmatrix}$ = Egy hangalak több jelentést hordoz. Ezek összefüggnek egymással.

3. Egy- vagy több jelentésű?

a) Rajzold a szavak fölé, mint jelentenek!

toll

hőmérő

körte

b) Rajzold le a jelüket!



c) Magyarázd meg jelentésüket, vagy foglald őket mondatba!

Hogyan lesz egy szónak több jelentése?

4. Mit tudsz a rajzokról leolvasni? (Dia)

Felelj a kérdésekre is!



Mi ez?

Mi ez?

Minek alapján nevezték el?

.....

Jó, ha tudjuk!

Nyelvünknek nincs annyi szava, hogy a világ (a valóság) dolgainak külön-külön nevet adjunk. Ezért az új dolgokat gyakran egy régi dolog nevével látjuk el, ha az új és a régi dolog közt valamilyen hasonlóság van.

Így pl.: a *gyalogos átkelőhelyet* a *zebra* nevű állatról neveztük el, mert az átkelőhely olyan *csíkos*, mint a zebra. Vagyis az történt, hogy a régi dolog *nevét átvittük* az új dologra. (Ezt a gyakori jelenséget *névátvitelnek* nevezzük.)

Az ilyen szót sokszor *szóképnék* (nyelvi képnék, képszerű kifejezésnek) hívjuk, mert úgy ábrázolja az új dolgot, mintha képmása lenne. Így könnyebben tudjuk elképzelni és megérteni.

A régi szó ilyenkor még egy jelentést kap, tehát *több jelentésű szó* lesz belőle.

A régebbi, az eredeti jelentést *alapjelentésnek* mondjuk (zebra = állat), az újabbat *mellékjelentésnek* (zebra = gyalogos átkelőhely).

A *legtöbb szavunk több jelentésű*, és napjainkban is gyarapodik a jelentések száma. Izgalmas feladat számunkra, hogy a régi és az új jelentés közti összefüggést (a dolgok közti hasonlóságot) fölfedezzük. Így többet tudunk meg anyanyelvünkéről, és okosabban használjuk a szavakat.

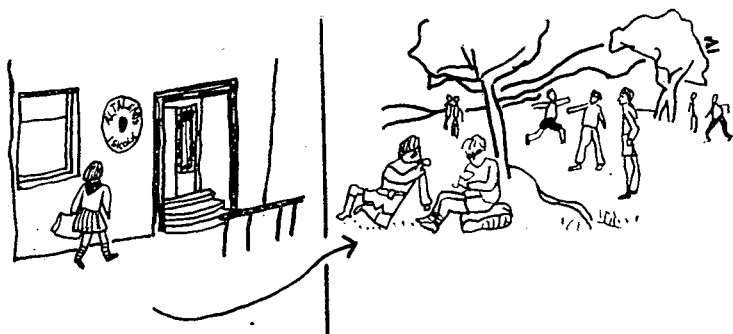
5. Tudsz-e hasonlókat?

Mondj a zebra szóhoz hasonló több jelentésű szót!

Magyarázd meg, hogyan kaphatták többi jelentésüket!

6. Mit tudsz leolvasni a képekről? (Dia)

a) Felelj a kérdésekre is!



Mi ez? - Te is ott voltál?
- Igen. Ott volt az egész iskola.

b) Magyaráz meg a kétféle jelentést!

c) Mondj hasonló példákat!

C

Ismerjük meg a többi jelentést!

7. Hányféle jelentést tudsz?

Írd a szavak alá! Magyarázd meg az összefüggéseket!

tábla	mackó	kocsi
.....
.....
.....

8. Hányát tud a szótár?

Keressétek ki (csoportmunkával) a felsorolt szavak jelentését a *Magyar értelmező kéziszótár*ból! Magyarázzátok meg, hogyan kaphatta egy-egy szó többi jelentését!

csiga:

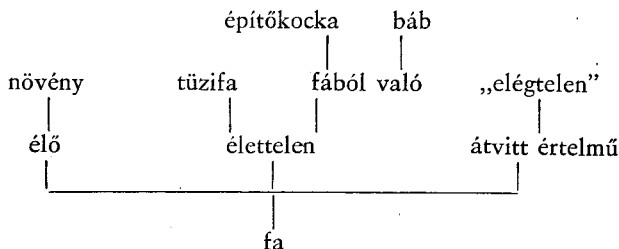
ér:

hid:

mandula:

9. „Jelentésfa”

A lényege: a jelentéseket csoportosítani lehet. Értelmezd!



10. Készíts jelentésfát, mégpedig „csigafát”!

„Tantárgyközi szavak”

11. Ezt te is tudod!

Említettük már, hogy a szakmák, egyes tantárgyak és a tudományok többnyire egyjelentésű szavakat használnak. Előfordul azonban, hogy ugyanaz a szó több szakma, tantárgy vagy tudományág szókincséhez is tartozik, de más-más jelentéssel.

Magyarázd meg miért lehetséges ez! Pl.:

ló $\left\{ \begin{array}{l} \text{élővilág: háziállat,} \\ \text{sport: sakkfigura,} \\ \text{testnev.: tornaszer.} \end{array} \right.$

ér $\left\{ \begin{array}{l} \text{élővilág: vért szállít,} \\ \text{földrajz: folyóvíz,} \\ \text{földrajz: ásványréteg.} \end{array} \right.$

12. Melyik szakmáé, tantárgyé?

Magyarázd meg!

lencse, föld, gerenda, levél, osztály, lemez, kagyló

13. Élővilág és szépirodalom

a) Hasonlítsuk össze a két szöveget! Hogyan „ábrázol” az egyik, hogyan a másik?

b) Húzzuk alá és magyarázzuk meg a több jelentésű szavakat! A szövegből (mondatkörnyezetből) bizonyára könnyen megfejtjük jelentésüket.

Az őz alakra, életmódra a szarvashoz hasonló erdei állat. Kisebb és kecsesebb nagytermetű rokonánál. Kis étkű, válogat a füvekben, levelekben. A bak agancsa leggyakrabban háromágú. Legtöbbször családonként legelnek: a bak, a suta és a gidák.

(Élővilág 6. o. 62.)

A lövés eldördül, a bak nagyot szökik, de rohan, rohan – utoljára már azt sem tudja, hová, merre: hegyen, völgyön, amerre a lába viszi.

Ember, kutya elvesztette a nyomát.

Közel az erdőhöz, a kis tisztás szűz haván kifogy lélegzete – megáll –, orrán kibugyan a vér – összeborzad, s egyszerre, mintha lekaszálták volna, oldalt a hóra vágódik, s vége van: egy fickó átjárta a tüdejét. Orra táján beissza a hó a piros, meleg vért, s nagy csönd mindenfelé, – még egy cinege-hangot sem hallani.

S a szegény suta hangot ád, a gidók csakhamar mellette teremnek; de hol a bak?

(Herman Ottó: Az őzbak halála)

c) Olvassuk el kifejezően a történetet! Beszélgessünk róla!

H á z i f e l a d a t

1. Ha jól dolgoztál az órán, tudsz válaszolni a következőkre. Kísérel meg! A kipontozott vonalakra írd önálló példákat!

Elméleti ismeretek

a) Hányféleképpen a szavak jelentésük szerint?

b) Mit nevezünk egyjelentésű szónak? Pl.:

c) Mit nevezünk több jelentésű szónak? Pl.:

d) Mi a jele az egyjelentésű és a több jelentésű szónak?



e) *Hogyan lesz a szónak több jelentése?*

f) Mi az alapjelentés és mi a mellékjelentés?

g) Mit nevezünk szóképnek? Pl.:
Mi a szerepe?

2. Egy- vagy több jelentésű? A több jelentésűeket húzd alá!

gyűrű, nyelv, kilenc, szálloda, szalicil, nap, tágas, tacsó

3. Tantárgyközi szavak. Írd melléjük, melyik tantárgy, szakma használja!

kar:

törzs:

medence:

hullám:

4. Jelentésfa

Készítsd el a *fej* vagy a *füles* szavak jelentésfáját!

5. Szóképek

Gyűjts az aláhúzott utótagokkal!

mákfej:

pávaszem:

6. Bontsd szerkezeti elemeikre!

kisdobosokkal írogattunk

⑥

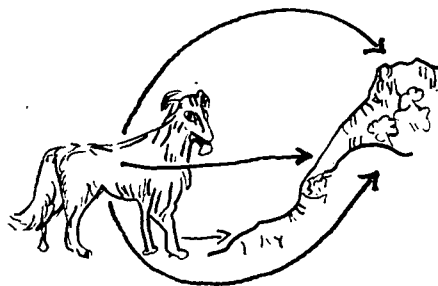
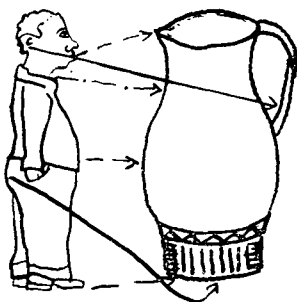
Az egy- és a több jelentésű szavaka (2)

A

Szóképek a mindennapi beszédben

1. *Füle van a korsónak?*

a) Mit tudsz ezekről a rajzokról leolvasni?



2. *Mi mindennek van...*

feje, baja, szeme, füle, orra, szája, foga, nyelve, torka, nyaka, válla, törzse, gerince, háta, oldala, szíve, bordája, hasa, gyomra, feneke, karja, könyöke, csuklója, ujjja, lába, talpa, sarka?

b) Mondj hasonló idegen nyelvű példákat!

3. Találós kérdések. Törd a fejed! Értelmezd őket! Melyik szavuk szókép?

Hány szemet kap fel a tyúk egyszerre?

Hetven szeme van, mégsem lát vele, mi az?

Ki fia egyidős az anyjával?

Foga van, mégsem eszik vele. Mi az?

Mikor kel a liba?

Hány szem borsó megy egy ötliteres fazékba?

4. *Tömören, szemléletesen!*

a) Magyarázd meg, hogyan keletkezik a „rejtett hasonlat”!

Pl.: Olyan vékony a hangja, mint a cérna > cérnavékony hang > *cérnabang*

b) Magyarázd meg: *nádszáltermetű, bajszálér, darázsderekű!*

5. Kőkényszemű

a) Milyennek képzeled azt, aki

kőkényszemű *vékonydongájú*

bogárszemű *kákabélű*

őzikeszemű *botlábú*

mandulaszemű *botfülű*

balszemű *darázsderekű*

savószemű *nádszáltermetű*

röntgenszemű „*mirelit*” *fülű?*

b) S ha lerajzolnád az illetőt – a szó
eredeti jelentése szerint?

Próbáld meg!

6. Pulykatojás és társai

Az egyi kiskolai focicsapat tagjai a következők voltak:

Pulykatojás, Szita, Lepkecsont, Golyófejű, Buborékfejű, Panaszvödör, Tökfej, Tökmag, Pulyka, Gömbi, Szamóca.

Mitől kaphatták nevüket? Helyes ilyen neveket adnotok egymásnak? – Melyek az egyszerű és melyek az összetett szók közülük?

7. Ennél-e darázsfészket?

Csakugyan beleharapnál egy darázs fészkébe? Hát a *bólabdába, máglyarakásba, vargabélesbe, fatörzsbe, macskanyelvbe?*

Ennél-e *aranygaluskát, diós csigát, kürtös kalácsot, túrós táskát, csőfánkot, forgácsfánkot, rózsafánkot, babrolót, habtolcsért,ogyorócsókot, homoktortát?*

Csakugyan ennél csigát, kürtöt, csövet, forgácsot? Ha igen, indokold!

8. Tűzpiros...

Csodálatos színpompát láthatunk mindenfelé. A színek neve is sokszor egészen csodálatos. Figyeld csak a *piros* árnyalatait: *bíborpiros, bordó, cseresznye-, kármin-, korall-, meggy-, paprika-, rózsá-, skarlát-, tűz-, vöröspiros.*

Gyűjts hasonlókat, közben magyarázd meg, miért oly találó a színek elnevezése; milyen dolognak van ilyen színe!

.....-vörös

.....-fehér

.....-zöld

.....-kék

9. Tulipiros

Folytasd! Tudsz-e még tréfás színeket? Mi a tréfás bennük?

.....

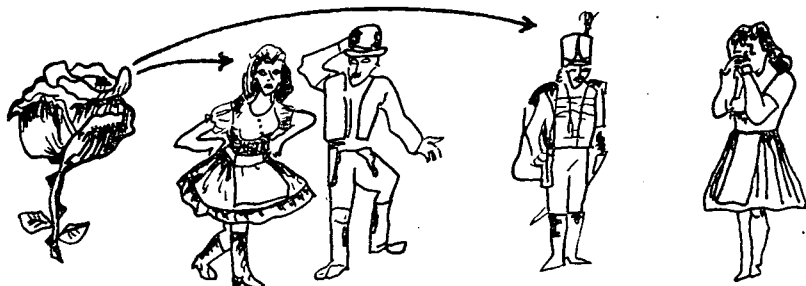
.....

B

Szóképek a szépirodalomban és a mindennapi beszédben

10. Rózsa, rózsá, rózsá, Rózsa

a) Hogy kerül a szókép a népdalba? Hogyan lesz belőle tulajdonnév? Olvasd le a képekről!

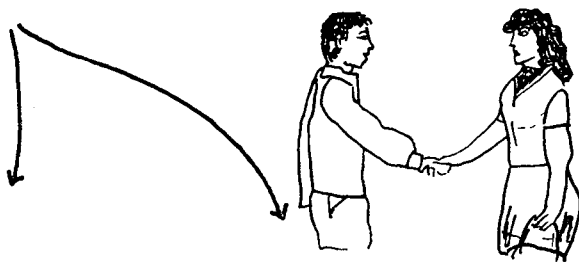


Milyen
virág ez?

.....

- Gyere, rózsám, Szegedre,
Ott a világ közepe,
Ott terem a tulipán
Csokros-bokros majorán!

Elment az én rózsám
Idegen országba,
Írja levelébe,
Menjek el utána.



- Rózsa Mihály vagyok.

- Jé! Én meg Mihály Rózsa!

b) Milyen kedveskedő nevet ad még egymásnak a legény és a lány?

.....

c) Énekeljünk olyan dalokat, melyekben ilyen szóképet találunk!

d) Tapsoljunk vagy táncoljunk a ritmusára!

11. Jancsi és Iluska

Figyeld meg, hogyan szólítják egymást! Miért?

„Szívemnek gyöngyháza, lelkem Iluskája!”

Kukorica Jancsi így szólott hozzája:

„Pillants ide, hiszen ezen a világon

Csak te vagy énnekem minden mulatságom...”

„Gyere ki, galambom, gyere ki, gerlicém!”

„Jancsi lelkem, mi lelt? mért vagy oly halovány,

Mint az elfogyó hold bús őszi éjszakán?”

12. „Bogaram!”

Hogyan becézik a gyerekeket? Hát téged? Folytasd!

13. „Te számár!”

Így „becézitek” ti egymást! És még hogyan? Illik ez? Mi a nyelvi kép az ilyen szavakban?

14. Tündérek, huszárok?

Mi a foglalkozásuk? Találd ki! Hogyan „becézik” őket? Írd a képek alá! Tudsz-e még ilyeneket?



15. Mennyi egy maroknyi?

El tudod-e képzelni, mennyi valamiből egy *maroknyi* (*maréknyi*), *tenyéryn*yi, *arasznyi*, *tengernyi*, *csipetnyi*, *késbegynyi*?

Miért oly képszerűek e szavak? Alkoss velük egy-egy mondatot!

16. Találós kérdés

Volt egyszer egy háromláb. A háromlábban volt egy kétláb, a kétlábnak volt egy egyláb. Odajött a négyláb, s a kétlábtól elvette az egylábát. Erre felfogta a kétláb a háromlábát, s úgy megdobta vele a négylábát, hogy nyomban eleresztette az egylábát.

17. Fa, dugó, kampó

Folytasd az „elégtelen” „becézését” a ti nyelveteken!

Mi a képszerű ezekben a szavakban?

18. Csuka, surranó, topogó, csattogó

Mit jelentenek a ti nyelveteken? Miért? Tudsz-e még ilyeneket?

19. Hogyan kantározgák a virradat csikóit?

Képzeljétek el, amit az író leír. Fejtsétek meg szóképeit! Olvassátok fel kifejezően a szöveget!

A hajnali párák felszálltak már a nádból, és eléje álltak az éji fénynek. A szobában már csak a derengés hamuja szitált, és időben és térben hiába kantározták már a virradat csikóit; most, hogy lebukott a hold, most lett legmélyebb és leghalkabb az éjszaka, mintha most ringatta volna álomba magát a sötétség.

(Fekete István: *Téli berek* 181.)

20. „Elhullt a Nyár a nagy vadászon”

A költő segítségével képzeljétek bele magatokat a „nagy vadászatba”! Fejtétek meg a költemény szóképeit! Olvassátok fel kifejezően!

Bükkök smaragd színét erezve fent
az első pár vörös folt megjelent.

Állunk. Kezedben késő kék virág.
Azt mondogd: Ősz. Az első őszi fák.

Én azt mondom: Vér. Vértelmes vadon.
Elhullt a Nyár a nagy vadászon.

Amerre vitte buggyanó sebét,
bíboros vére freccsent szerteszét.

Ahol a nyom-vesztő bozóthoz ért,
hogy tékozolta, nézd, a drága vért.

S míg vérnyomán vad szél-kopó csahol,
hörögve összeroskad valahol.

(Áprily Lajos: *Szeptemberi fák*)



Valóságos és elvont jelentés

21. *Ráken*

Hányféleképp lehet *rákenni* valamit? Olvasd le e képekről!



A krémet a cipőre *k*eni.

eredeti,
valóságos,
alapjelentés

A váza eltörését testvére *k*eni.

átvitt, képszerű,
elvont, gondolatban megalkotott
mellékjelentés

A mindennapi beszédből nagyon sok ilyen *több jelentésű* szót és kifejezést ismerünk. Jó néhány előfordult már az előző gyakorlatokban is.

Az az érdekességük, hogy mást mondunk, és mást kell érteni. (Pl.: Te csa-csi! = „Butus vagy!” „Ügyetlen vagy!”) Mégsem nehéz megérteni őket. A beszédhelyzetből többnyire kiderül, mire kell gondolnunk.

22. „Süsd ki!”

Egészítsd ki! Hasonlítsd össze!

..... jelentés

Kisüti a kalácsot.

Száll a madár, a gép.

.....

Lenyelte az orvosságot.

.....

Megmosták a fejét samponnal.

..... jelentés

Kisüti a megoldást.

Száll az ének, a hír.

A tó az erdőtől balra *esik*.

.....

Az ellenséget *bekerítették*.

.....

23. Mi miden jár...

a) Mit jelentenek az alábbi kifejezések? Értelmezd őket! *A gyerek jár, az óra jár, az óra jól jár, az óra nem jár, a gép jár, a villamos nem jár, járja az erdőt, munkába jár, iskolába jár, táncot jár, csinosan jár, rosszban jár, jár a szája, rájár az almára, gyorsan jár a keze, az esze; jár az újság; estére jár az idő, a próba sikerrel járt, kedvében jár, a saját esze után jár, rájár a rúd, kálváriát jár stb.*

b) Használd eredeti és elvont jelentésben a következőket: *áll, játszik, fűtyül, búz, nyílik, vezet, telik!*

24. Kire mondják

jó kereplője van; szűkmarkú; hörcsög; anyámasszony katonája?

25. Fülünkkel „látunk”, szemünkkel „hallunk”?

a) Milyen lehet a *hang*? Érdes, tompa, vastag, kemény, lágy, öblös, vékony, meleg, csipős, keserű, édes, színes, színtelen, tiszta, zavaros, savanyú, gyenge, erős, goromba, éles, metsző, szűrő, mézes-mázos, ragyogó...

b) Mondj hasonlókat a szavak valóságos és elvont értelmével!

A

Tudsz-e a „sorok között”, a „szavak mögött” olvasni?

(Több értelmű mondatok)

1. „Képes beszéd” a mondák világából

Olvasátok el, majd adjátok elő szereposztásban! (Magnófelv.)

Egyszer Mátyás király, mikor szerteszéjjel járt az országban, hadd lássa: milyen dolga van a szegény népnek, egy falu mellett kiment a mezőre, s ott szóba állott egy öreg szántóvető emberrel. Vele volt a kísérete is. Hatalmas nagy urak. A király megismerte az öreg szántóvetőt, aki neki hajdanában katonája volt. Ezzel a szóval köszöntötte az öreget:

– Tisztességgel, öreg!

Felelt a szántóvető:

– Köszönöm az asszonynak!

Azt kérdi a király:

– Hány pénzért dolgozik kend?

– Én bizony, felséges királyom, hatért.

– S hányból él kend?

– Kettőből – mondja az öreg.

– Hát négyet hová tesz kend?

Felelte az öreg:

– Azt a sárba dobom.

Tovább kérdez a király:

– Hát, öreg, hány még a harminckettő?

– A' bizony, felséges királyom, már csak tizenkettő.

– Hát a bakkecskéket meg tudná-e fejni? – kérdezi a király.

– Meg biz' én, felséges királyom.

Azt mondja a király:

– Na, öreg, az Isten áldjon meg, az én kérdéseimnek magyarázatát addig senki-nek meg ne mondd, míg a képmet meg nem látod.

Továbbmegy a király, otthagyják az öreget, s azt mondja az uraknak:

– Na, urak, aki meg tudja magyarázni az én kérdéseimet, annak egy uradalmat adok.

Bezzeg szerették volna az urak kitalálni, de hiába törték a fejüket, nem talál-ták ki ...

(Benedek Elek: Mátyás király és az öreg szántóvető)

Hát, ti, ki tudjátok-e találni? Próbáljátok meg! Ha nem sikerül, forduljatok a meséhez, ahogy az urak az öreg szántóvetőhöz!

2. Kétarcú jóslat

Egy csatába induló római katonának ezt mondta a jósnő:

Elmész visszajössz sose pusztulsz a háborúban.

Elmész visszajössz sose pusztulsz a háborúban.

Hogyan érthette a katona? Rájöttök, ha a mondatot többféleképp tagoljátok.

Tudtok-e ily módon „jósolni”? Próbáljátok meg!

3. Kígyónyelven

A hagyomány szerint János esztergomi érsek – Gertrudisnak, II. András király feleségének meggyilkolása előtt – ezt a tanácsot adta az összeesküvőknek:

A királynét meggyilkolni nem szabad félnetek jó lesz ha mindnyájan beleegyeznek én magam nem ellenzem

A királynét meggyilkolni nem szabad félnetek jó lesz ha mindnyájan beleegyeznek én magam nem ellenzem

Vajon az összeesküvőkkel tartott, vagy ellenük volt?

4. Hogy értsem?

Néhány több jelentésű mondat a mindennapi beszédből. Fejtsük meg őket! Lehet-e? Mit kellene tudnunk hozzá?

Az erdőtől balra esik.

A fa eltörtött.

Az üveg megrepedt.

Gyors volt az.

Most látom, egy órával több van.

5. Mi a különbség?

Mi a különbség a mondatpár aláhúzott szavai közt?

Az énekel-t egy n-nel írjuk. A lány szépen énekelt.

6. Melyik a dicséret? Vagy: Szépiűnk? (Magnófelvétel.)

Miből tudjuk meg? Játsszátok el!

Zsuzsa ötöst hoz haza.

Zsuzsa egyest hoz haza.

Zs.: Nézd, anyu, mit kaptam!

Zs.: Nézd, anyu, mit kaptam!

Anya: Nahát! Ez szép tőled!

Anya: Nahát! Ez szép tőled!

Találjatok ki hasonló jeleneteket. Beszéljete össze ketten-hárman!

7. Kinek higgyünk? (Magnó.)

Az utcán körülállnak egy karambolozott kocsit:

– Ezt jól elintézték!

– Ripityomra törték.

– Gyönyörűen néz ki!

– Alaposan helybenhagyták!

– Hát ez egy csöppet sincs összetörve!

a) Felelj! Ugyanazt állítják-e, vagy vitatkoznak egymással? Igazat mondanak vagy szépítenek?

b) Tudtok-e hasonló jelenetet rögtönözni? (Magnófelvétel.)

8. Kinek a feje?

Mindig ezt halljátok: „Világosan kell fogalmazni!” Íme bemutatunk nektek néhány példát 5.-esek fogalmazásából:

„A bég új lóra kap, és vezérűnknek ront. Kardja lóva fejét szeli ketté. Azonban a vezérűnk estében levágja a fejét.”

„Gurul a labda. A bíró sípol. Abban a pillanatban a hatodikosok kapujába röpül.”

Mi a véleményetek? Tegyétek helyükre a fejeket és a bírót, ha esetleg nem lennének a helyükön!

B

A humor az élet sója

(Játék a nyelvvel; tréfa, humor a nyelvben)

9. Népi humor a találós kérdésben

Vigyázz, becsapnak! A találós kérdés általában félreértető, több jelentésű. Ha erre gondolsz, könnyebb megfejtened.

Mit csinál az ács, amikor fát farag?
 Miért fut a nyúl a partnak?
 Meddig szalad a nyúl befelé az erdőbe?
 Mikor van a nyúlnak fogfájása?
 Mikor van a molnár fejetlen a malomban?
 Hogyan repül a tarka tyúk a fára?
 A kopasz ember miért vesz kalapot?
 A döglött lovon meddig lehet menni?
 Egy jól elkészített kocsiba bány szeg kell?
 Milyen kő van a legtöbb vízben?

10. Hogy kerül a ló a szarkafészekbe?

Bizonyára olvastátok *Móra Ferenc: 'Hová lett a szürke?* című elbeszélését.

Arról szól, hogy Mátyás király egyszer a Mátra környékén vadászgatott. A lovak őrzését Nekemiás mesterre, a híres olasz tudósra bízta. A tudós azonban beletemetkezett egy könyvbe, s közben eltűnt a király szürke lóva. Hiába kereste, sehol sem találta. Végre arra vetődött egy pásztoember.

– Legalább aztán keresték-e valahol? – kérdezte.

– Hát már hogyné kerestük volna – kottyant bele mérgesen Nekemiás –, mindenütt megnéztem, ahol nincsen.

– Hát a varjufészekben megnézted-e, uram? – kérdezte komolyan a pásztor. – S fölmutatott a legmagasabb nyárfára, amelyiknek a hegyében nagy varjufészek fektelt.

– Micsoda együgyű beszéd! Lovat a varjufészekben! – vihogott Nekemiás mester.

A többiek is értetlenül néztek össze, de a király mindjárt keresztüllátott a szítán.

– Nosza, Nekemiás – kiáltott viláman –, mássz fel erre a fára, nézd meg azt a varjufészeket!

a) Vajon megtalálta-e a szürkét? Mit gondoltok? Hogyan?

b) Játsszátok el a jelenetet szereposztásban! (Magnófelv.)

11. „Képes beszéd” szólásokban, közmondásokban. Értelmezd őket!

Baján van most. Heves vármegyéből való. Nem hívnak engem Hamarnak. Eljöttek Álmosdról. Legjobb Békés megyében élni. Többen hálnak a borban, hogysem a tengerben. Munkácson jár. Boris a kedvese. Megjöttek az az atyafiak Restéről. Elmegy Hunyadra. Hozó familia ez, nem Kéri.

12. *Hogyan sajog a szék?*

Magyarázd meg, ha tudod!

Fekete István meséli gyermekkoráról: „... a macskát a toronyablakból ledobtam, hogy vajon talpra esik-e. Nem talpra esett, hanem Berta Rozi néni kosarába, aki a fején vitte a kosarat és benne ebédet az urának.”

A történet „folytatásáról” így vall az író:

„Ma sem tudom, hogy talpra esik-e a macska, de azt tudom, hogy aznap állva ettem a vacsorát, mert a szék is sajgott, ahova leültem az erőszakos szülői beavatkozás következtében.”

(*Őszi vásár* 34.)

13. Majd nyisd ki a kaput, ha „kiheverted magad”!

Figyeld meg, mi a humor forrása az elbeszélésrészletben! Figyeld meg a megszemélyesítésk hatását is!

Egy másik alkalommal a kisiú rászedte Görbic Pista bácsit a szántók aljában, hogy engedje egy kicsit lovagolni Fergeteg, a kiszolgált huszárló hátán. A ló eleinte lassan lépkedett, aztán szélsébes vágatába kezdett, és irány: hazafelé.

Leugrani most már nem mertem. Ráhasaltam a ló nyakára, s csak ijedt ködön át láttam a felém rohanó falut, az egymásnak eső házakat, szétrebbenő libasereget, a meghökkent embereket, akik riadtan néztek az utánuk gomolygó porfelhőbe, mintha tűzvész hírért hoztuk volna.

Fergeteg ívben kanyarodott a kapunk elé, én pedig arra gondoltam: otthon van-e az apám! Ma sem tudom, hogy az öreg huszárló látta-e, hogy a kapu zárva van, vagy parádés megállást akart produkálni, mert a kapu előtt megtorpant, mint a cövek.

Én pedig – akár a hulló csillag – át a ló fején, át a kapun, és nagy puffanással hasra, mint a béka, egyenesen apám lába elé. Indult valahova éppen.

Nem éreztem semmi fájdalmat, csak rettenetesen ijedt voltam, s a kapuban a ló nyihogott.

– Megjöttél, kisfiam? – mondta apám csekély érdeklődéssel. – Majd nyisd ki a kaput, ha „kiheverted magad”. A ló is be akar jönni...

(Fekete István: *Őszi vásár* 134–5.)

14. *A Mókakirály és a „nadrágos”*

Egy huncut székely parasztember szekerére felkérletőzik egy „nadrágos” ember, egy hivatalnok. (Csak a történet végén derül ki, hogy rokonok.) Beszélgetés közben az úrféle nagyozni kezd, mire az agyafúrt parasztember alaposan megleckézteti.

Nézzünk néhány részletet az elbeszélésből. Olvassátok el kifejezően, szereposztásban! Figyeljétek meg, milyen a székely ember észjárása, gondolkodásmódja!

S végre csakugyan fészkelődni kezdett a hivatalbéli, előrehúztta magát egy kicsit a deszkán, s így szólt:

– Maga hová való, bácsi?

– Én a földbe. Hát maga?

Az úr hirtelen kapta a feleletet, de gondolta magában, hogy ő is mond egy nagyot, s így szólt:

– Én svájci, tudja-e, hol van?

Az öreg nem jött zavarba, hanem könnyedén ráfelelt:

– Hogyne tudnám, hiszen nekem is van egy tehenyem, oda való.

Később az öreg székely meglátott egy koborgó kutyát. Akkor valami új hátmegetti gondolattal így szólt:

– Látja-é, az a kutya eszesebb, mint sok ember.

– S miért vajon? – ellenkezett a hivatalbéli.

– Az egyéb mellett azért is, mert csak akkor ugat, ha szükség.

Csak most vette észre a nadrágos, hogy mennyire ráfeküdt eszével a székely.

– Tovább ne folytassuk! – ajánlotta.

– Nekem nem is haszon... – szúrta meg megint az öreg.

(Tamási Áron: *Sóvidéki társasjáték*,

15. Csípkelődjünk mi is!

„Olyan vagy, hogy csak a körorvos tud megvizsgálni.”

„Vigyázz, mert kiugrik a szemed, és poros lesz!”

Tudsz-e ilyeneket? Mi bennük a szellemesség?

16. Velős mondások

Értelmezd őket! Mi bennük a szellemesség?

„A kutya az ember barátja, tanítja a mondás. És ha az ember barátja kutya?”

„A vállalat kulcsembereéről kiderült, hogy csak álkulcsemberek.”

(V. J.: Az újságíró noteszéből)

17. Viccek

Mi a vicc a viccben; azaz: mi a humor forrása?

A régi világban egy parasztember egyszer följánlotta igáját a falu tanítójának. Így mondta:

– Tanító úr! Ha ökörré van szüksége, itt vagyok én; ha tinóra, ott a fiam.

– Jean, megetette a halakat?

– Igen, uram.

– Mivel?

– A macskával, uram.

Ki a legnagyobb?

Egy bírósági tárgyaláson a két ügyfél hajba kap:

– Magánál nagyobb ökröt még nem láttam a föld kerekén!

– Maga a legnagyobb tulok, akivel valaha is találkoztam!

Mire a bíró szigorú hangon:

– Na de, uraim! Elfelejtik, hogy én is itt vagyok a teremben?



Több értelmű jelek

18. Egy- vagy több jelentésű jel-e

a bólintás, a kacsintás, az ásitás, a pirulás, az elsápadás, a tüsszentés, a köhögés, a krákogás, a taps?

Bizonyítsd be példákkal!

Amit már tudunk

A mindennapi beszédben és a szépirodalmi nyelvben a legtöbb szó *több jelentésű*.

Egy szónak úgy keletkezik több jelentése, hogy az új dolgot egy régi dolog nevével látjuk el, – ha valamilyen hasonlóság van a régi és az új dolog között. (Névátvitel.)

A szó *alapjelentése* így *mellékjelentést* kap. Ezt sokszor *szóképnek*, *nyelvi képnek*, *átvitt* vagy *elvont jelentésnek* (értelemnek) mondjuk.

Láttuk, hogy nemcsak szavak, hanem *kifejezések*, sőt *mondatok is lehetnek több jelentésűek*. Ez a csodálatos a nyelvben! Ugyanazokkal a szavakkal, kifejezésekkel, mondatokkal mást-mást közölhetünk – a tartalomtól és a beszédhelyzettől függően. Ha mindezt meg akarjuk érteni, a „szavak mögé” is kell pillantanunk.

A fürge észjárású ember *képszerűen tud beszélni*, sokszor pedig *játszik a szavakkal*, kifejezésekkel, mondatokkal.

Te is tudsz, mert kisgyermekkorod óta csinálod te is, sokszor anélkül, hogy erre gondolnál.



A tanári magatartás és vezetési stílus hatása a tanulói teljesítményre testnevelési órán

Közismert tény, hogy a pedagógus a nevelés-oktatás kiemelkedő meghatározója. Az eredmény minden esetben függ a pedagógus személyiségétől, vezetési stílusától, szaktudásától, a tantárgyhoz való viszonyától. Ezek sok egyéb tényezővel együtt meghatározzák az oktatás, a nevelés eredményességét. Úgy gondoljuk, hogy ez a szerep napjainkban még fokozottabban jelentkezik a testnevelő tanárok munkájában. Nemcsak az oktatás és nevelés terén tehetnek nagyon sokat, hanem tantárgyuk iránti helyes szemlélet kialakításában, valamint a rendszeres testedzés iránti igény felkeltésében is elsődleges szerepük van.

Az elmondottakból következik kísérletünk kérdésfeltevése. Azt kívántuk vizsgálni, hogy a tanár magatartásával, óravezetési stílusával milyen hatást gyakorol a tanulók teljesítményére, mennyiben határozza meg az eredményességét. A kísérlet megkezdése előtt irodalmi áttekintést végeztünk. A vezetési stílus szakirodalma eléggé szerteágazó. A három alapforma a legismertebb: demokratikus, autokratikus (diktatorikus, despotikus) és laissez faire. A Szociálpszichológia c. könyv a következőket írja:

1. Autokratikus vezetési mód.

- a) Minden fő irányelvet a vezető határoz meg.
- b) Az eljárásokat és a feladat megvalósításának szakaszait a vezető írja elő, valamennyit a maga idején úgy, hogy a tevékenység későbbi menete kisebb-nagyobb mértékben mindig bizonytalan.
- c) A vezető rendszerint utasítások formájában tűzi ki az egyes feladatokat és jelöli ki a csoporttagok munkátsáit.
- d) A vezető személyes jelleggel dicsér és bírál, tárgyyszerű magyarázat nélkül. A csoport tevékenységében legfeljebb demonstrációs céllal vesz részt.

2. Demokratikus vezetési mód.

- a) Az általános irányelveket a vezető biztatására és támogatásával a csoport előzetesen megvitatja.
- b) Az első összefövetel alkalmával rendezett vita során felvázolják a későbbi tevékenység főbb szakaszait és általános perspektíváját. Ha valakinek technikai segítségre van szüksége, a vezetőhöz fordulhat, aki megpróbál két vagy három szabadon választható megoldást bemutatni.
- c) A csoporttagok tetszés szerint választhatnak maguknak munkatársat és a feladatok kiosztását a csoport maga kezdeményezi.
- d) A vezető helyeslő és kritikák megnyilvánulásai a tényeken alapulnak „objektívek”, a vezető megpróbál úgy viselkedni, mintha a csoport „szabályos” tagja volna, anélkül, hogy túlságosan részt venne a tényleges munkában.

3. Laissez faire.

Mint a nevéből is kiderül, teljesen szabad folyást enged az oktatásnak, nem avatkozik a dolgok menetébe. Carl Weis Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája c. könyvében árnyaltabban jellemzi az egyes vezetési stílusformákat. A két szélső pólus és az átmeneti kategóriák a következők:

1. Az osztály zsarnoki elnyomása, ami egyenlő a tanulók egyéni és csoportos kezdeményezéseinek teljes kioltásával.
2. Autokratai uralom, ami a zsarnokság szelídített formája.
3. Tekintély elven alapuló vezetés, a tanító erősen kifejezésre juttatott vezető szerepével.
4. Demokratikus vezetés a tanító tekintélyének erős, vezető szerepének csökkentett hangsúlyozásával.
5. Demokratikus vezetés a tanító tekintélyének mérsékelt hangsúlyozásával, és a tanító együttműködő magatartásával.
6. Teljes lemondás a vezetésről a mindent megengedés laissez faire elvének megfelelően.

A szerző szerint a két szélső formát mint „pedagógia nélkül” el kell vetni.

Az általános ismérvek után azt vizsgáltuk, hogy a szakirodalom milyen összefüggéseket állapít meg a vezetési stílus és a teljesítmény között.

Az egyes szerzők a következőket írják: (A Szociálpszichológia és Carl Weiss könyve alapján)

Lewin-Lipitt: „A demokratikusan vezetett csoportban nagyobb az együttműködés, növekszenek az elért eredmények, vonzóbb a csoport; ez a vezetési mód fokozza a produktivitást.”

Gibb megállapítása az, hogy az autokratikus vezetés nagyobb hatékonyságot, a demokratikus jobb hangulatot és jobb szellemet biztosít a csoportban.

Baumgartel: kölcsönhatás van egyrészt a vezetési stílus, másrészt a vezető szakértelme és motiváltsága között: „Ha az utóbbi kettő alacsony, legjobb a laissez faire típus. Ha magas, legjobb a résztvevő típus. Legrosszabb az utasítató típus.”

Rudin: „Az agresszív, hamar büntető vezető alárendeltjeire magas fiziológiai aktivitációs szintet kényszerít és ez nagyobb hatékonyságot eredményez ha egyszerű feladatokról van szó, de csökken a hatékonyság, ha a feladatokat összetettebbek.”

H. Anger: „A könnyű és közepesen nehéz feladatokat a centralizált csoportok gyorsabban és jobban oldják meg. A nehéz feladatoknál a helyzet nem ilyen egyértelmű.”

T. Scharmann: „Biztosnak látszik immár, hogy a teljesítmény érdekében a szolidaritás és a fesztelenség bizonyos mértékét éppúgy nem szabad túlhajtani, mint az agresszivitását és a feszültséget. Túlságosan vidám, fellazított magatartás a teljesítmény szempontjából kevésbé kedvező, mint a csendes, koncentrált és visszafogott klíma. Nem helyes, ha egy bizonyos vezetési stílust egyoldalúan előnyben részesítünk és propagálunk. A demokratikusan vezetett csoportok szélsőségesen produktívak és inproduktívak tudnak lenni.”

Végül Andersonra és más kutatókra hivatkozva megállapíthatjuk, hogy a két módszert a teljesítmény szempontjából azonos értékűnek kell tekinteni. Ugyanakkor egyéb tényezők a személyi, valamint szociális érettség, a kölcsönös bizalom és elismerés, segítőkészség stb. szempontjából a demokratikus vezetési stílust pozitívabbnak kell értékelni.

Feltétlenül meg kell említeni az általános jellegű művek közül Ágoston-Veszprémi: A pedagógus magatartásának hatása a tanulók teljesítményeire egy vizsgálat tükrében c. tanulmányát. Matematika órán vizsgálták a teljesítmény alakulását a tanári magatartás hatására. Megállapításuk az volt, hogy a buzdító, dicséző magatartás serkenti legjobb teljesítményre a tanulókat. Kevésbé eredményes az elmarasztaló, bíráló és legkevésbé a közömbös magatartás. Clauss-Hibsch: Gyermekepszichológia c. műve azt írja, hogy a tanulók a közömbös nevelői magatartással szemben elutasításon viselkednek.

A testnevelés és a sport szakirodalmában nem sikerült ebben a témakörben olyan munkát találni, amely kísérletileg vagy felmérések alapján keres összefüggést a tanári magatartás (vezetési stílus) és a tanulói teljesítmény között.

Több tanulmány írja, hogy a testnevelőnek meghatározó szerepe van a testneveléssel és sporttal kapcsolatos kérdésekben és a szemléletmód kialakításában. Elgondolkoztatók ugyanakkor Glatz László felmérésének adatai, mely szerint a sportolási indokok között a testnevelő tanár rábeszélése csupán a tanulók 15%-ánál jelentkezik.

A vezetési stílus kérdésének megoldását az is nehezíti, hogy a testnevelés tantárgy jellegében különbözik az elméleti tárgyaktól, ezért az óravezetés is sajátos vonásokkal rendelkezik. Ezek a sajátosságok szabják meg azután a szükséges vezetési stílust, és biztosítják az eredményt.

A kísérletet három párhuzamos 7. osztály fiú tanulóival végeztük. Az órákon folyamatosan megfigyeltük a tanulók munkavégzését, az osztály egészének munkamorálját és csak azután kezdtünk hozzá a kísérlet lebonyolításához. Elemzés alá vettük az alkalmazott vezetési stílust is. Megállapítottuk, hogy az autokratikus és a demokratikus stílus vegyes alkalmazása a domináns. Az osztályok előképzettségét három adat alapján hasonlítottuk össze:

1. Az előző félévben elért testnevelési osztályzatok átlaga.
2. A 2400 m-es futás időeredményeinek átlaga (Művelődésügyi Közlöny miniszeri utasítása alapján megadott táv).
3. 2 perc alatt terpeszállásból guggolótámaszon keresztül időre végrehajtott fekvőtámaszok átlaga.

Az értékelésnél figyelembe vettük a szubjektív megfigyelés adatait is és ennek alapján rangsort készítettünk. A felmérések és a rangsor alapján megállapítottuk, hogy legjobb a C. osztály (továbbiakban: III. o.) és leggyengébb a B. (továbbiakban: I. o.), de a statisztikai értékelés alapján a három osztály eredménye között nincs lényeges eltérés, homogénnek tekinthető. A beosztás a kísérletre fordított I. (demokratikus vezetés), II. (autokratikus vezetés), III. (laissez faire).

Az eredményeket az alábbi táblázat szemlélteti:

Testnevelési érdemjegyek:

átlag	szórás	szélső értékek
I. 4,8	$\pm 0,25$	4-5
II. 4,8	$\pm 0,33$	4-5
III. 4,6	$\pm 0,54$	3-5

Fekvőtámasz:

átlag	szórás	szélső értékek
I. 47	$\pm 5,9$	35-60
II. 48	$\pm 3,4$	41-54
III. 51	$\pm 5,0$	41-60

2400 m:

átlag	szórás	szélső értékek
I. 12:33	± 57 sec.	11:05-13:52
II. 11:45	$\pm 1:10$	9:49-12:53
III. 11:43	± 47 sec.	10:53-14:12

Kísérletünk kiinduló pontja az volt, hogy az első részben olyan gyakorlati anyagot alkalmazunk, amely jelentős fizikai (jelen esetben elsődlegesen állóképességi) igénybevétel mellett komoly akarat-erkölcsi tulajdonságzintet feltételeznek (pl.: hosszú futás).

A második részben olyan gyakorlatanyag dominál, ahol a fizikai igénybevétel kisebb ugyan, de a gondolkodás, az emlékezet, a felidézés játszik jelentős szerepet (pl.: valamilyen gyakorlat-sor bemutatása).

A lebonyolításra 6 órát fordítottunk. 3 órában az állóképességi gyakorlatokat végeztük. Egyenletes iramú fután elfáradásig; 2 db 4 kg-os súlyzóval a kézben, mellől nyomás a fej fölé és hanyatt fekvésből felülés, bordásfalnál rögzített lábbal. Minden gyakorlatnál a cél az, hogy a tanulók minél többet teljesítsenek. A következő 3 órában a tanulók egy 64 ütemből álló szabványgyakorlatot tanultak. Minden 4, illetve 8 összetartozó ütemet a tanulók kétszer ismételték. A gyakorlat megtanulásánál minden csoportnál 6 percet fordítottunk 3 egymást követő óra elején. Célunk az volt, hogy úgy állítsuk össze a gyakorlatot, hogy a teljesítmény pontosan mérhető, és az eredmény statisztikailag értékelhető legyen. Az értékelésnél a pontos és a folyamatos végrehajtást vettük alapul. Ha a tanuló hibátlanul, megállás nélkül végezte a gyakorlatot, 0 hibapontot kapott (kisebb tartáshibákat nem vettünk figyelembe). Minden tévesztésért 2 hibapontot, megállásért 1 hibapontot vontunk le.

Tanári magatartás a kísérlet alatt:

1. osztály, demokratikusan vezetett csoport.

Magatartásmód: buzdító, dicsérő, együttműködő. Kiemelt viselkedési forma: az együttműködő, kooperáló magatartás. Ebben a formában a vezetési stílus többé-kevésbé megegyezik a szakirodalomban leírtakkal. A tényleges munkavégzés alatt az együttműködő, buzdító, az óra kezdésekor az előző foglalkozást értékelő, dicsérő magatartás dominál, az óra végén pedig ismételten a dicsérő. Ezt a magatartásformát túlzott formában alkalmaztuk. Figyelmet fordítottunk arra is, hogy a tanár kerüljön minden hangos, elmarasztaló megnyilvánulást. Az első kísérleti órán, de a későbbiekben is a tanár kiemelte a kísérlet fontosságát és hangsúlyozta, hogy a tanulók számára megtiszteltetés, hogy ebben részt vehetnek.

II. osztály, autokratikusan vezetett csoport.

Magatartásforma: elmarasztaló, bíráló, utasításokkal, vezényszavakkal irányító. Dominált az utasítás, valamint a vezényszavak és a rendgyakorlati alapformák alkalmazásának túlsúlya. A szidalmazó jellegű magatartást – mint pedagógiailag helytelent –, már kezdetben elvetettük. A munkavégzést, az egész órát szigorú vezényszavak, a végrehajtás azonnali megkövetelése jellemezte. Az óra kezdetén a tanár bíráló, elmarasztaló formában értékelt az osztály előző tevékenységét. A gyakorlás alatt minden hibát azonnal észrevett és bírált. Az óra végi értékelés elsősorban elmarasztalásból állt. A foglalkozást a tanár általában hangosan, szinte kiabálva vezette. Nem tetszését különböző megjegyzésekkel fejezte ki. Szigorúan ügyelt arra, hogy sem beszélgetés, sem egyéb rendbontás ne forduljon elő.

III. osztály, laissez faire vezetési stílus.

Magatartásforma: közömbös. A tanár ismertette a feladatot, de nem fűzött hozzá sem magyarázatot, sem értékelést. Az óra elején elmaradt a sorakozó, ha a tanulók beszélgettek, mással foglalkoztak, nem kaptak figyelmeztetést. A gyakorlást a tanulók egyénileg végezték, a tanár általában mással foglalkozott, naplót írta be, beszélgetett stb. A foglalkozás végén nem értékelt. Kísérlet egész ideje alatt a foglalkozások jellemzőit feljegyeztük. A számszerű adatokon túlmenően jegyzőkönyveztük a tanulók reakcióját, megjegyzéseit, viselkedését. A kísérleti órák az alábbiak szerint zajlottak le:

Az első órán az egyenletes iramú futást végezte minden osztály. Az I. osztály bevezetőben a következő utasítást kapta: Mindenki egyenletes iramban fusson mindaddig, amíg el nem fárad. Tájékoztattuk a tanulókat az irambeosztásra vonatkozóan is. A gyakorlat végrehajtása közben a tanulókat állandóan buzdítottuk. Minden tanulót külön megdicsértünk, amikor befejezte a futást. Az osztály igyekezete nyilvánvaló volt. A már leállt tanulók aktívan résztvettek a foglalkozásban azzal, hogy biztatták társaikat. Érdekes színfoltja volt a kísérletnek, mikor az osztály IV. csoportos (állandó felmentett) tanulója beállt futni és két körön (600 m) keresztül buzdítva kísérte társait.

Nem hallgathatjuk el, hogy a tanulók közül többen a túlzott igyekezet miatt túl gyorsan kezdték a futást és emiatt kénytelenek voltak hamarabb leállni.

A II. osztályban testnevelőjük (Gyarmati L.) az óra elején kétségét fejezte ki arra vonatkozóan, hogy a csoport alkalmas-e arra, hogy ebben a kísérletben részt vegyen. A megtisztelő jelleget itt is hangsúlyoztuk. A helyes irambeosztást ismertettük, sőt futás közben is bírálta emiatt a tanulókat. Éppen ezért az osztály nagyon óvatos iramban kezdett. 1000 m átlaga 6 perc, 30 másodperc volt. Azok a tanulók, akik leálltak, a következő megjegyzéseket hallhatták. „– Ez ugyancsak gyengéske.” „– Tőled lényegesen többet várok.” „– Ez semmi kisfiam.” Stb.

A III. osztály tanulóit tájékoztattuk a feladatról. Mivel egyik tanuló felmentést kért, vele számoltattuk a köröket. Ezekután látszólag nem figyeltünk a gyakorlatra. Az indítást is a felmentett tanuló végezte. A tanulók irama és a kísérletre vonatkozó kérdéseit azzal szüntettük meg, hogy „ne zavarjatok, csináljátok önállóan”.

A tanulók lassú iramban, beszélgetve, nevetgélve futottak négy kört (1200 m) a negyedik kör után úgy tűnt, hogy leállnak. Ekkor azonban érdekes dolog történt. Futás közben tanácskozni kezdtek, egy-két másodpercre leálltak, majd ismét futni kezdtek. Ettől kezdve megszűntek a fegyelmezetlenségek és mindenki képzettségének megfelelően futott. Az az 5 fős csoport, akik a futás folytatása mellett voltak, 30 kört (9000 m) futottak. Akik leálltak, semmiféle értékelést nem kaptak. Az 5-ös élboly, miután lefutották a 30 kört, közölték velünk, hogy mennyit futottak és várták a dicséretet. Helyette csak annyi történt „gyerekek siessetek az öltözéssel, mert dolgunk van, el kell menni”. A csoportot a reakció nagyon meglepte, mert számukra ez teljesen szokatlan volt.

Egyenletes iramú futás

	átlag	szórás	szélső értékek
I.	5743	± 1306	2620–11 600
II.	5961	± 620	3500– 8 200
III.	5725	± 260	2400– 9 000

A következő órán a nyomásgyakorlatot végeztük.

A tanári magatartás megegyezett a korábbival. A megfigyelés eredményei: Az I. osztálynál a lelkesedés tovább nőtt. Igyekeztek minél többet teljesíteni. A II. csoport is nagyon igyekezett. Be akarták bizonyítani, hogy érdemtelenül kapják a bírálatot. Ezt eredményük is bizonyította.

A jó gyakorlat végrehajtás és pozitív hozzáállás ellenére kapott bírálat viszont láthatóan elkedvetlenítette a társaságot. A III. osztálynál már a második alkalommal nagyfokú érdektelenséget tapasztaltunk.

Kézisúlyzó

	átlag	szórás	szélső értékek
I.	47,4	$\pm 13,2$	28-90
II.	44,9	$\pm 14,0$	20-80
III.	38,1	$\pm 11,7$	20-70

A 3. órán a felülés gyakorlata következett. Az I. osztálynál az érdeklődés, a lelkesedés és ezzel együtt a teljesítmény láthatóan felfelé ívelt. Ebben a gyakorlatban már megelőzték a II. osztályt. Egyénileg is született néhány kiemelkedő teljesítmény. R. Á. 200-szor, R. L. 185-ször hajtotta végre a gyakorlatot. A 93,3 átlag kiemelkedőnek mondható. A II. osztály tagjai is igyekeztek, de már közel sem annyira, mint az előző két órán. 91,2 átlaguk még így is nagyon jó. A III. osztály minimális érdeklődést tanúsított. 47,1 átlaguk alig több mint fele a két másik osztály átlagának.

Felülés gyakorlata

	átlag	szórás	szélső értékek
I.	93,3	$\pm 32,8$	51-200
II.	91,2	$\pm 22,1$	47-143
III.	47,1	$\pm 17,0$	23- 84

A kísérlet első részének befejezése után összefüggéseket kerestünk a Spearman-féle rangsor-korreláció alkalmazásával. Az egyes gyakorlatok között az alábbi összefüggéseket találtuk:

A korreláció-számítást csak azoknál a gyakorlatoknál végeztük el, amelyeknél a mozgás jellegéből feltételezhettük az összefüggést.

- I. Egyenletes iramú futás - 2400 m, 0,56
Egyenletes iramú futás - felülés 0,38
2400, m. felülés 0,31
- II. Egyenletes iramú futás - 2400 m, 0,49
Egyenletes iramú futás - felülés 0,60
2400, m. felülés 0,63
- III. Egyenletes iramú futás - 2400 m, 0,8
Egyenletes iramú futás - felülés 0,70
2400, m. felülés 0,67

A táblázat alapján láthatjuk, hogy az összefüggések értékei legnagyobbak a III. osztálynál és legkisebbek az I. osztály esetében.

A kapott eredmények mélyebb értékelése több vizsgálatot feltételezne.

A kísérlet 2. része szintén három órából állt. Feladat a 64 ütemű szabadgyakorlat megtanulása. Az alapformákat a tanulók ismerték, végrehajtásuk nem jelentett számukra nehézséget. A tanári magatartás továbbra is változatlan. Az I. és II. osztály együtt gyakorolt a tanár vezetésével, de a gyakorlatot kifüggesztettük a tornateremben a terem előcsarnokában és az öltözőben is. Így lehetőség volt egyéni gyakorlásra is. Minden csoport tudta, hogy a felmérés végén egyénileg kell számot adni a megtanultakról. A III. osztály részére egyszer bemutattuk a gyakorlatot, és ezután az óra elején egyénileg gyakoroltak. Ez az osztály a gyakorláshoz segítséget nem kapott. Az I. és II. osztályt a szokásos módon menet közben is ellenőriztük és értékeltük. A felmérésen minden tanuló egyénileg mutatta be a gyakorlatot, a többiek ezalatt háttal a bemutatónak, padon ültek.

Az I. és II. osztályból mindenki végrehajtotta a gyakorlatot. A hibák és megállások száma is kevés volt. Az I. osztályból 3, a II. osztályból 4 tanuló folyamatosan, hiba nélkül végezte a feladatot. A III. osztály a várt gyenge teljesítményt produkálta. 7 tanuló (32%) egyáltalán nem tudta bemutatni a szabadgyakorlatot. Ezek a tanulók az értékelés során 50 hibapontot kaptak.

	átlag	szórás	szélső értékek
I.	6,09	± 3,3	0-11
II.	6,17	± 2,8	0- 9
III.	21,00	± 19,0	2-50

A kapott eredményekből világosan látható, amit már az irodalmi áttekintésnél is hangsúlyoztunk, hogy a közömbös tanári magatartás pedagógiailag helytelen, az eredményességre mind az oktatás, mind a nevelés terén negatívan hat. A tanulók szemléletmódját károsan befolyásolja, a testnevelés tantárgyat lejárátja. A tanulóknak olyan véleményét alakít ki, hogy nem kellő fontosságú ez a tantárgy. Ezzel a tanulók hajlamosak lesznek a lekcisínylő vélemények kialakítására, nem beszélve arról, milyen torzulásokat okozhat ez a tanári testületek és a szülők szemléletmódjában. Bár a közömbös magatartás nem teljesen azonos a laissez faire vezetési stílussal, de úgy érezzük, hogy a pedagógiai munkában ennek a stílusnak nem szabad gyakran előfordulni, különösen általános iskolában nem. A magukra hagyott tanulók átmenetileg képesek lehetnek öntevékeny munkára (lásd: kísérletünkben az egyenletes iramú futás felmérésénél leírtakat) de ezek csak ritkán, egyedi esetekként fordulnak elő. Hosszú távon alkalmazva feltétlenül *eredménytelenséghez, anarchiához vezet, de semmiképpen sem a tanulói öntevékenység kialakulásához*, amint ezt a forma egyes képviselői saját felfogásuk igazolására állítják.

Mi egyébként ide soroljuk az olyan foglalkozásokat is, ahol állandó kétkapus labdarúgás vagy egyéb játékok szerepelnek az órán és a tantervi követelmények megvalósítása háttérbe szorul. Félreértések elkerülése végett nem a játékos foglalkozásoknak vagyunk ellene, csupán arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a testnevelési óra ne csak egy adott játék állandó üzéséből álljon.

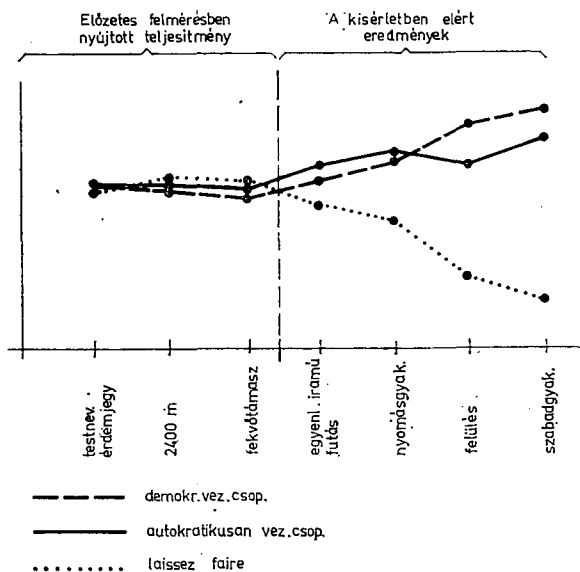
Idé soroljuk azokat a foglalkozásokat is, amelyekben az óra eleje és vége szabályozott, de a 45 percből 40 percig legfeljebb arra korlátozódik a tanár vezető szerepe, hogy a játék vagy a gyakorlat közben kirobbanó veszekedéseket megakadályozza. *A tanár vezető szerepének valamilyen formában az óra egész időtartama alatt jelentkeznie kell.*

A folytonosan buzdító, dicsérő magatartás a számszerű eredmények alapján összességében a legeredményesebbnek látszik. A grafikonon látható fejlődési görbe ezt jól ábrázolja. A leggyengébbnek tartott osztály a kísérlet végére a legeredményesebb lett. A buzdítás, a dicséret, a lelkesedés az együttes munka pedagógiai hatása nyilvánvalóvá vált. *Mindezek ellenére bátorozottan állítjuk, hogy hosszú távon egyedül nem alkalmazható.* Bizonyos esetekben egy jól megfogalmazott bírálat, elmarasztalás nagyon is hatásos lehet. Tanulmányunk első részében már beszéltünk arról, hogy a buzdítás, a lelkesedés hatására az első gyakorlatban a tanulók túl gyorsan kezdték a futást. Ez a túlzott iram a többszöri figyelmeztetés ellenére is megmaradt és a végső teljesítmény rovására ment. Meggyőződésünk, hogy egy erőteljesebb hangú utasítás optimálisra csökkentette volna az iramot. Ezt azonban a kísérlet jellege miatt nem alkalmazhattuk. Másik veszélye is lehet a folytonos dicséretnek. Bizonyos idő elmúltával az alakul ki a tanulóban, hogy ők nagyon eredményes, kiemelkedő művelői a testnevelésnek. Az állandó dicsérgetés unalmassá is válhat. Természetesen mindez nem von le semmit abból, hogy a dicséret milyen hatalmas ösztönző erő. Mindig tudatosan és tényleges teljesítményt értékelve kell alkalmazni. A demokratikus nevelői magatartás egyéb komponensei a lelkesedés, együttműködés elengedhetetlenül szükségesek az eredményes munkavégzéshez. A tanár magasszintű motivációja és *vezetve együttműködő* magatartása a döntő.

A II. osztály munkájának értékelése. A túlzott bírálat kezdetben magas szintre emelte a teljesítményt. Az első két órán ez a csoport volt a legeredményesebb, de később az igyekezet csökkent. Ez azzal magyarázható, hogy az állandó bírálat védekező magatartást alakít ki és ez a lelkesedés rovására megy. A személyes jellegű elmarasztalás pedagógiailag megengedhetetlen. (Pl.: „Fiam te ügyetlen, két ballábás vagy.”)

A szabadgyakorlat eredményében az I. és II. osztály között nincs lényeges különbség. A 39. oldalon levő ábra érzékelteti a 3. osztály teljesítményének ingadozását, az előzetes felmérésben és a kísérlet ideje alatt. A görbékben jól látszik a III. osztály teljesítménycsökkenése.

Külön szólni kell a vezényszavak használatáról. Az a megállapításunk, hogy a testnevelésben az óra formai részének (sorakozás, jelentés adás, felszerelés ellenőrzése stb.) komoly összefüggése van az óra fegyelmeivel. A szabályozott órakezdés és befejezés, valamint a megszabott keretek között történő gyakorlás jó hatással van a tanulók figyelmes, pontos munkavégzésére. Ennek előnyeit tapasztaltuk a szabadgyakorlatok betanításánál a II. osztályban. A pergő ritmusú, pattogó vezényszavak, az ütemezés elősegítették a gyakorlat pontos megtanulását.



Feltételezzük, hogy a dicséret és az elmarasztalás módszerének együtt van legnagyobb hatása. Arra nem vállalkozunk, hogy %-os arányban is javaslatot adjunk. Ágoston-Veszprémi tanulmánya szerint 80-90% dicséret szükséges. Véleményünk szerint ez %-osan nem állapítható meg. Mindig az adott situáció dönti el, valamint az osztály, amellyel együtt dolgozunk. Akadhat jól szervezett jó előképzettségű osztály, ahol szinte soha nincs szükség elmarasztalásra, bírálatra, de lehet ellenkező eset is.

A tanulók motiváltsága nagyon fontos az eredményességhez. Ezt a motivációs szintet azonban a megfelelő vezetési stíluson túl a gyakorlatanyaggal is fokozni tudjuk. A tanulók rendkívüli mértékben érdeklődnek a számszerű adatokat tartalmazó gyakorlatok iránt. Ha ezeket nem alkalmazzuk, vagy az értékeket nem tudatosítjuk, akkor ezzel fokozhatjuk a tanulói érdeklődést. Meghatározott szinteknek nagy motivációs ereje van. Így a felméréseknek az oktatás szerves részeinek kell lenni. A tanulóktól követelnünk kell ilyen teljesítményeket. Ezeknek a követelméseknek, elvárásoknak motiváló hatása mással nem pótolható. A követelményeknek természetesen egyénre szabottnak kell lenniük.

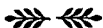
Tiszta vezetési stílus a gyakorlatban nagyon ritkán fordul elő. A körülmények is nagyban befolyásolják a magatartást. Minden nevelő magatartásában vannak domináns jegyek. A pedagógusok többsége nem ismeri saját vezetési stílusát. Feltétlenül szükséges, hogy minden nevelő tisztában legyen magatartásának lényeges jegyeivel.

Vannak olyan emberek, akik egyéniségükből adódóan hajlamosabbak egy vagy másik vezetési stílus alkalmazására.

Az emberekkel való bánásmód képessége a tanári magatartás nem született adottság, hanem a tanulás folyamán kialakult és megszilárdult pedagógiai viselkedésmód, amelyet minden pedagógusnak meg kell tanulnia. Ugyanakkor fel kell ismernie, hogy pedagógiai magatartásának, vezetési stílusának melyek a domináns jegyei és ezeket tudatosan kell alkalmazni, fejleszteni, de ha úgy szükséges, akkor elvetni is. Csak így van lehetőség arra, hogy nevelői magatartásának hatásait tudatosan tudja irányítani.

IRODALOM

- [1] Ágoston-Veszprémi: A pedagógus magatartásának hatása a tanulók teljesítményeire egy vizsgálat tükrében. Pedagógiai Szemle, 1967. 11.
- [2] Szociálpszichológia. Akadémiai Kiadó, Bp. 1973.
- [3] Ágoston-Nagy-Orosz: Mérés módszerek a pedagógiában.
- [4] C. Weiss: Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája.
- [5] Kelemen László: Pedagógiai pszichológia.
- [6] Nádori: Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába.



A hagyományos anyagrészek megközelítése az ideiglenes matematika-tanterv szellemében

Két év telt el az ideiglenes matematika-tanterv bevezetése óta. Matematikaoktatásunk ügyéért kiemelten felelős szerveink fokozott figyelmet fordítanak a tapasztalatok folyamatos összegyűjtésére, az eredményesség objektív regisztrálására. Mint közbeeső láncszem, mi is permanens kapcsolatban vagyunk azokkal a tanítókkal, akik meggyénkben – Hajdú-Bihar – az ideiglenes tanterv alapján tanítják a matematikát.

Személyes tapasztalataink és az érdekeltek szinte egybehangzó véleménye szerint: tanítóink számára az egyik legnagyobb problémát a hagyományos tananyagrészek korszerű szemlélet alapján történő megközelítése jelenti.

E tapasztalatok vezéreltek bennünket, amikor az utóbbi időben több olyan órát terveztünk és kivitelezünk, melyek azt voltak hivatottak illusztrálni: hogyan lehetséges a tradicionális anyagrészeket az ideiglenes tanterv szellemében megközelíteni.

Részletesen lejegyzett óráink tengelyében a 8-as szorzó- és bennfoglaló tábla gyakorlása áll. Ezen anyagrészt megelőzték a 2-es, a 4-es, szorzó- és bennfoglaló táblák kiépítése, gyakorlása, valamint a 8-as szorzó- és bennfoglaló tábla kiépítése. A centrális feladattal párhuzamosan megteremtettük a feltételét, fontos számelméleti összefüggések megválasztásának, a matematikai modellezés gyakorlásának, a terminológia használatában való jártasság fejlesztésének, korábban megalapozott fogalmak tartalmi gazdagításának stb.

Az óra feladatrendszere, még inkább belső struktúrája, tartalma: egyértelműen bizonyítja, hogy a számolási készség fejlesztését nem célnak, hanem a gondolkodás fejlesztése eszközének tekintettük.

A gondolkodás fejlesztésében kiemelt szerepet szántunk a gondolkodási alpműveletek gyakoroltatásának. Az órán lehetőséget biztosítottunk a kiegészítés, az absztrakció, az általánosítás, analízis, szintézis, összehasonlítás gondolkodási műveletek gyakorlására.

A személyiség sokoldalú fejlesztését kívántuk szolgálni a problémaszituációk teremtésével, a nevelési feltételek megteremtésével.

Motiválásánál a belső tényezők előtérbe helyezésére törekedtünk. Az értékelés pontozás szisztémája, az óra „látogatás” kerete stb. – tapasztalataink szerint – megfelelt az életkori sajátosságoknak, kedvező motivációs bázist teremtettek. A motiváltságot csak fokozta, hogy a legjobb teljesítményt nyújtók jeles osztályzatot is kaphattak.

Tantárgy: Matematika.

Osztály: 2. b.

Téma: Számtan-algebra

A tanítás anyaga: A 8-as szorzó- és bennfoglaló tábla gyakorlása.

Tanít: Nóti Lajosné gyakorló iskolai tanító.

Feladatok:

Oktatási: A 8-as szorzó- és bennfoglaló tábla megszilárdítása.

Nevelési: Erkölcsi nevelés. Becsületességre, önértékelésre nevelés. A szülők intelmeinek tisztában tartására nevelés.

Képzési: A gondolkodási alpműveletekben való jártasság, a kombinatív készség, a kreativitás fejlesztése. A megfigyelő képesség, a szóbeli és szimbolikus kifejező képesség fejlesztése.

Szemléltetés, manipuláció: írásvetítő, számkártyák, táblai rajzok, táblázatok, feladatlap.
Óratípus: Gyakorló.

1. Motivációs beszélgetés;

A mai órán ismét számországba látogatunk. Mielőtt elindulnánk, kíváncsi volnánk, mivel engedtek el benneteket születek az iskolába? Mire kértek benneteket?

- Rendszeresen viselkedjek az órákon.
- Jelentkezzem sokat az órákon.
- Nagyon figyeljek az órákon stb.

Ha megfogadjátok születek ítelmeit, sok élményben lesz részetek és még 5-öst is szerezhettek, aminek bizonyára születek is örülni fognak.

2. Számország kapujában egy hiányos számsort találunk. Egészítsétek ki!

(Önálló munka a füzetben!)

0, 8, 16, 24, 32, 40, 48, 56.

A helyes megoldást kivettem. Ellenőrizz, javíts! Hibátlan megoldás esetén egy pontot írhat sz magadnak.

3. Növezd a sorozat minden tagját 24-gyel!

24, 32, 40, 48, 56, 64, 72, 80.

Kivettem a helyes megoldást. Ellenőrizz, javíts! Annyi pontot írhat sz, ahány számod jó volt. (Maximum 8 pontot.)

Mit vesztek észre?

- Mindkét sorozat páros számokból áll.
- Mindkét sorozat növekvő számokból áll.
- A növekedés mindkét sorozatnál 8.
- A sorozat valamennyi tagja többszöröse a 8-nak.

Mivel indokolhatjuk, hogy a második sorozat tagjai is többszörösei a 8-nak?

- Az első sorozat minden tagja a 8 többszöröse és a 24 is többszöröse a 8-nak.
- Ha a 8 többszörőseit összeadjuk ismét a 8 többszörőset kapjuk.

4. Ki tudná folytatni a táblázat kitöltését?

	9	
	8	
	72	

b	3	2		6	10	8
k	24	8	40			

Mit csinált a gép?

- A beadott számot megszorozta 8-cal.

Jelöljük ezt a gépben!

Írd le a szabályt a matematika nyelvén, ahányféleképpen csak tudod! (Önálló munka, füzetben.)

Kivettem néhány megoldást. Ellenőrizz, javíts! Ha valamely megoldásodat nem találod, kérdezz!

$$\begin{aligned}
 k > b & \quad k = 8 \cdot b & \quad k : 8 = b & \quad k - 8b = 0 \\
 & \quad 8b = k & \quad k : b = 8 & \quad k - b \cdot 8 = 0 \\
 b < k & \quad k = b \cdot 8 & \quad \frac{k}{8} = b & \quad b \cdot \square = k \\
 & \quad b \cdot 8 = k & \quad \frac{k}{b} = 8 & \quad \square \cdot b = k
 \end{aligned}$$

Annyi pontot előlegezhetsz magadnak, ahány hibátlan megoldásod van!

5. Számországban is dívat a LOTTO. Akarjátok-e, hogy megismerjük, melyek voltak ezen a héten a nyerőszámaik? - Igen! Diktálom! Sorba írd a füzetedbe!

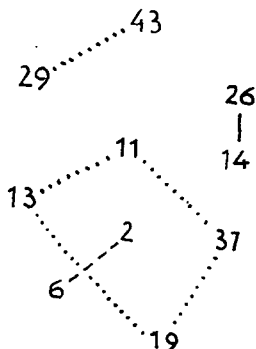
- a) Négyeszerese a 8-nak! 32
- b) Mennyiszor 8 a 32? 4
- c) Ötszöröse 40! 8
- d) Nyolcszor több a 6-nál! 48
- e) Hétnek a nyolcszorosa! 56

Kivettem a helyes megoldást! Ellenőrizz, javíts! Annyi pontot írhat sz, ahány találatod van!

6. Félbe hagyott munkát találtunk! Fejezzük be! Ki tudná kezdeni? Bizonyítsd is, amit csinálsz!

$$\begin{array}{rcl}
 8(7 - 5) & & \\
 \swarrow & & \\
 2 \cdot 8 & & (36) \cdot 8 \\
 \uparrow & & \\
 8 + 8 + 8 & & 9 \cdot 8 \quad 7 \cdot 8
 \end{array}$$

7. Ezt is fejezzük be!



Mi a szabály!

- a vonal két végén levő számok összege többszöröse a 8-nak.

8. Továbbhaladásunk feltétele egy feladat megoldása.
Írd a füzetedbe a 3 legkisebb egyjegyű, páros számot!

2, 4, 6.

Képezd ezekből az összes kétjegyű számot és rendezd növekvő sorba!

22, 24, 26, 42, 44, 46, 62, 64, 66.

A helyes megoldást kivetitem. Ellenőrizs, javíts! Annyi pontot írhatok magadnak, ahány hibátlan számod van. (Maximum 9 pont.)

Mit vesztek észre?

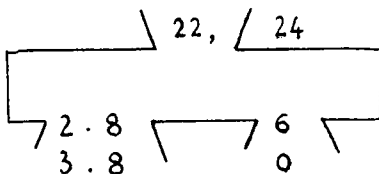
- Minden szám páros!

- Van olyan szám, amelyik többszöröse a 8-nak.

Karikázzátok be azokat a számokat, amelyek maradék nélkül oszthatók 8-cal!

Ellenőriz, javíts! Legfeljebb 2 pontot írhatok magadnak, ha megtaláltad mind a 2 számot!

9. Ezek a számok sorba bekerülnek egy gépbe! Ki tudná folytatni?



Mit csinált ez a gép?

- A beadott számot felírta egy szorzat és egy szám összegére.

- A szorzat egyik tényezője mindig 8.

- A beadott számot felbontotta valahányszor nyolc és egy 8-nál kisebb szám összegére.

10. Az előbbi növekvő számsorozatból ki-kí válasszon magának egyet. Ez lesz a neved. Mutatkozzanak be néhányan és néhány tulajdonságot is mondjanak magukról!

Pl.: 24. Teljes kétjegyű, páros, összetett szám vagyok. Számjegyeim különbsége 2. Többszöröse vagyok az 1, 2, 3, 4, 6, 8, 12-nek stb.

11. Írjuk be a táblázat hiányzó adatait!

a	b	c
5	8	43
8	7	59
3	8	27
2	8	19
8	8	67



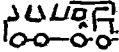
Mondj egy szabályt!
– a harmadik számot megkapjuk, ha az első
kettő szorzatát 3-mal növeljük.

Írd a füzetedbe ezt a szabályt a matematika nyelvén, többféleképpen is!

$$\begin{aligned} c &= ab + 3 & c > a \\ c - 3 &= ab & c > b \\ c - ab &= 3 & c - ab - 3 = 0 \text{ stb.} \\ c &= 3 + ab \\ c &= ba + \end{aligned}$$

Kivetíték néhány megoldást! Ellenőrizz, javíts! Ha nem találsz valamely megoldást, kérdezz! Annyi pontot írhat sz magadnak, ahány hibátlan megoldásod van.

12. Utunk következő állomása az összevissza egyszeregy. Írjuk be a táblázat hiányzó számait! (Frontális osztálymunka!)

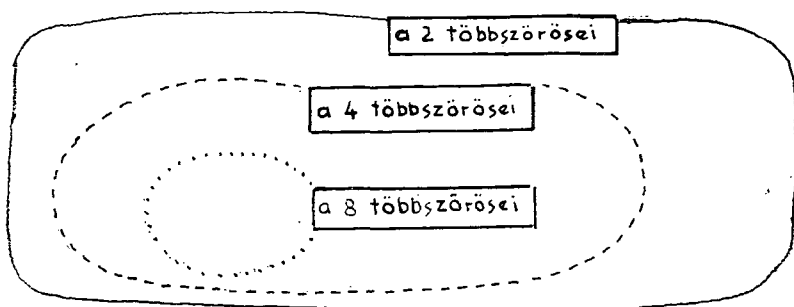
			
4			
7		28	
5			
9	18		
6			
2			
3			24
8			

Mit csináltak számországban ezzel a táblázattal?
Gyakorolták a 2, 4, 8-as szorzótáblát.

Figyeljétek meg jól a táblázatot! Mit vesztek észre?
– A táblázat belsejében minden szám páros.
– A 4-nek minden többszöröse, többszöröse a 2-nek is.
– A 2-nek is van olyan többszöröse, amelyik többszöröse a 4-nek is stb.
A táblázat belsejében levő számokat számkártyákra írtam!

Szeretném, ha elhelyeznétek ezeket ezekben a „karikákban”.
Hogyan helyezzük el a krikákat?

– Vita után:



Szétosztom a kártyákat. Ki-ki helyezze kártyáját a megfelelő helyre. Indokoljunk is!

13. Számországban még ismeretlen a TOTÓ-játék. Búcsúzóul ismerkedjünk meg velük.
Írásvetítőn kivetítem:

2-est írj, ha a szám többszöröse a 8-nak.

1-es írj, ha a szám csak a 4-nek többszöröse.

X-et írj, ha a szám egyiknek sem a többszöröse.

– Gyors egymásutánban felsorolok 13+1 számot. A tanulók füzetükbe írják:

2, X, X, 1, X, 2, 2, X, 1, 2, 2, X, 2, 2

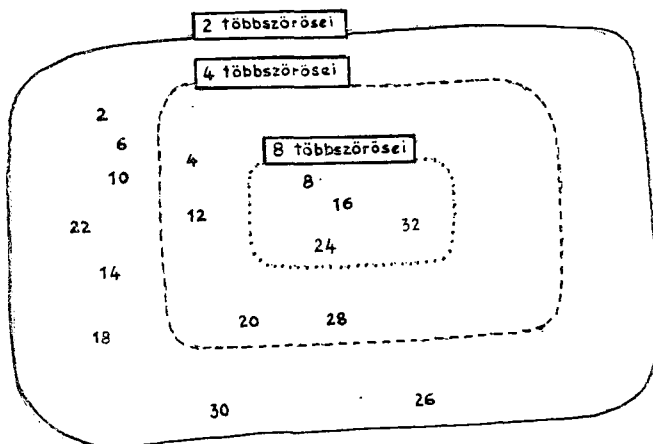
Kivetítem a helyes megoldást. Ellenőrizz, javíts! Annyi pontot írhat sz magadnak, ahány találatod van.

14. Kikísérnek bennünket a legkisebb és a legnagyobb egyjegyű páros szám (2, 8).

Készíts ezekkel odahaza feladatokat a négy alpművelet felhasználásával.

Feladatlapon találod a mai órán közösen elkészített egyik ábrát. Írj róla igaz állításokat, amennyit csak tudsz!

Feladatlap:



15. Az órán szerzett pontok összesítése, értékelés.



ÚJ TANTERVEINKRŐL

BÉKÉSZINÉ FEJES KATALIN

Szeged

Az új tanterv a készülő alsós tankönyvekben

I. RÉSZ

Az elmélet próbája a gyakorlat: akár ételreceptnek, akár teravráznak, akár tantervnek nevezik a szóban forgó elméletet.

A legjobb szakemberek hároméves munkájával kialakított, majd országos vitával ellenőrzött-javított tantervnek első gyakorlati próbája a tankönyv. Ebben őlt testet először az elmélet, ebben ítélhető meg először a koncepció tisztasága, ereje, életrevalósága.

Egyes alsó tagozati tankönyvek már elkészültek, vagy készülöben vannak, így a Módszertani Közlemények felkért néhány szerzőt, illetőleg pályázót, hogy egy-egy általuk alkalmasnak vélt részlettel mutassák be az új tantervi koncepció valamely jellegzetes sajátosságát. E részleteket természetesen már nem vitaanyagként közöljük (erre nem vagyunk illetékesek), hanem azzal a szándékkal, hogy olvasóinknak még a tankönyvek megjelenése előtt lehetőséget adjunk új megközelítésmódok átgondolására.

Az 1977-i számainkban öt közleményt tervezünk. Elsőként a 2. osztályos magyar nyelv szótagfogalmának új szemléletű feldolgozását mutatjuk be.

*

Nézzük először a változás lényegét!

A jelenlegi tanterv a legelvontabb elemet, a hangot tanítja meg előbb (A hangok és a betűk), s így a magánhangzóval már mint eszközzel ismerteti fel az előbb egyiséget, a szótagot, illetőleg a szótagolást (A szótagolás és az elválasztás).

Az új tanterv megközelítési iránya ennek éppen a fordítottja. Mivel a szemlélete funkcionális, vagyis a szerepből következtet a formára, előbb felidézi, megerősíti és tudatosítja a mondókák, versek, alkalmas prózarészletek természetes ritmizálásából kihallatszó szótagokat; majd az így megtanított szótaggal mint eszközzel ismerteti fel az elvontabb egységet, a hangot.

S most nézzük ennek tankönyvpályázati feldolgozását!

SZÓTAGOLÁS ÉS ELVÁLASZTÁS A SZAVAKAT SZÓTAGOKRA BONTHATJUK

(Kép: Gyerekek állnak körben, éppen kiszámolják a fogót.)



Zoliék fogócskázni akarnak. De ki legyen a fogó?

– Számoljuk ki! – kiáltja Péter.

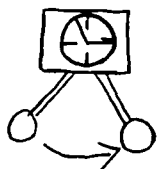
– Hogyan kell kiszámolni? Tanítsatok meg engem is! – kérleli a csöpp Annika a nagyobbakat. Hamar megjegyezte a szöveget, s a következő fogót már ő számolta ki:

*Kóc, kóc,
ken-der-kóc,
lyu-kas tál-ban
bét gom-bóc.
A nyol-ca-dik
víz-be fült.
Dik-dik
ti-ze-dik,
ti-ed le-gyen
min-de-gyik.*

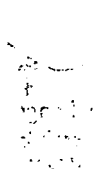
Ismertek-e hasonló kiszámolókat? Játsszatok és mondjatok el néhányat! Vigyázzatok, hogy egy játékosra csak egy szótagot ejtsetek!

Ritmikus gyakorlatok:

1. Játsszatok el a következő mondókát! (A kezetek legyen az óra ingája. Ritmusra lendítések az „ingát” jobbra, balra! Minden ingautés egy szótagnyi legyen!)



tik tak



tik



tak

Óra-mondóka

*Jár az ó-ra tik-tak,
ker-ge-tőz-ni hív-lak
ti-ki – ta-ki, tik – tak, tak.
Út az ó-ra hár-mat,
ti-ki – ta-ki, vár-lak,
ha nem si-etsz, itt-hagy-lak.
Ver az ó-ra ti-ki – ta-ki,
fuss a hó-ba Pi-ri, Ma-ri,
hogy fá-rad-jon ki-ki ma ki!*

Ha nem sza-ladsz,

*meg-
fog-
lak!*

(Kiss Dénes)

2. Mondjátok szótagolva, és tapsoljátok az alábbi találós kérdést! Ez legyen az ismétlődő ritmus:

ti - ti - ti - ti
ti - ti tá
*Nem vagyok pék,
de nem ám,
Nincsen lisztem,
nincs szítám.
Ám amerre
én járok -
sűrűn-sűrűn
szítálok.*

(Szalai Borbála)

Fejtsétek is meg a mondókát!

3. Olvassátok és egyenletes ritmussal tapsoljátok végig Sarkady Sándor Méhek című versét! Figyeljétek meg, hogy hány szótaguak a szavak!

*Ezer
szorgos
mébe
zümmög:
ezer
gyűszű
mézet
gyűjtött.*

*Ezer
virág
kelybe
kellett,
míg a
kaptár
tele
tellett.*

4. Weöres Sándor Bóbita című versének ez a ritmusa:
tá ti ti tá ti ti tá tá. Aki tudja, énekelheti is:



*Bóbita, Bóbita táncol
körben az angyalok ülnek,
béka badak fuvoláznak,
sáska badak hegedülnek.*

*Bóbita, Bóbita játszik,
szárnyat ígér a malacra,
ráül, ígér neki csókot,
röpteti és kicaagja.*

*Bóbita, Bóbita épít,
bajnali ködfal a vára,
termeiben sok a vendég,
törpe király fia, lánya.*

*Bóbita, Bóbita álmos,
elpiben őszi levélen,
két csiga őrzi az álmát,
szunnyad az ág sűrűjében.*

5. A következő versrészlet ritmusát ti találjátok ki! (Ne felejtsetek el, hogy egy szótagra csak egyet tapsoljátok!)

*Paripám csodaszép pejkó,
ide lép, oda lép, bajbó!
Hegyen át, vízen át vágat,
nem adom, ha ígérsz százat.*

*Amikor paripám ballag,
odanéz valahány csillag,
amikor paripám táncol,
odanéz a nap is százszor.*

(Weöres Sándor)

Rítmusa:

Hasonlítsátok össze az előző vers ritmusával!

6. Csoportosítsátok a következő szavakat, melyik hány szótagú! Írjátok le a füzetbe!

folyó, fáj, mosolyog, mély, tejjől, vaj, korcsolya

HÁNY SZÓTAGRA BONTHATÓK A SZAVAK?

1. Olvassátok el Mikes Katalin Tóparton című versét! (Három-három szótagot egy ütemben ejtsetek, az ütemek között tartsatok rövid szünetet! – A nád ringását utánozhatjátok is, ha minden ütemre jobbra-balra hajoltok.)

*Tóparton sáserdő
zsombékos, nádrejtő.
Bibic bűg, szélbinta
kisgolyát ringatja.*

*Éjente itt báló
harminckét nádvágó
nádkunyhót foltozgat,
csendnótát dúdolgat.*

Most csak a vers magánhangzóit mondjátok (ó-a-o á-e-ő), s tapsoljátok hozzá a ritmust!

Az egyik padsor olvassa a verset, a másik padsor csak a magánhangzókat mondja! Különbözik-e a ritmus a kétféle előadásban? Milyen hangzót találtok mindegyik szótagban?

2. A vers *éjente* szavát így tapsoltátok: *é-jen-te*. Az első szótagot egymagában alkotja az *é* magánhangzó. Kiss Dénes Levél című versében is találhattok néhány olyan szótagot, amely szintén csak egy magánhangzóból áll:

*Az írásod
ákombakom.
Nem lehetsz így
a barátom.*

*Leveled, ha
meg is kapom,
betűüdet
nem olvasom.*

*Bárbogy nézem,
papírháton
nincsen más csak
ákombakom.*

3. Igazak-e az alábbi állítások? Bizonyítsátok be!

Minden szó annyi szótagra bontható, ahány magánhangzó van benne.
A magánhangzó egymagában is alkothat szótagot.

A bizonyításhoz felhasználhatjátok az alábbi versrészlet szavait:

*Kirándulunk vasárnap
apu, anyu meg én,
fejünk fölött faágak
a lombon enyhe fény.*

*Már csokrom is van jó nyaláb,
és magyaráz apu,
ez zsálya, az meg szarkaláb
s az ott útlia pu.*

(Székely Magda)

- a) Tagoljátok álló vonalkákkal a vers szavait!
- b) Jelöljétek meg pontokkal a vers összes magánhangzóját!
- c) Találtak-e magánhangzó nélküli szótagot?
- d) Karikázzátok be azokat a szótagokat, amelyek csupán magánhangzóból állnak!

4. Az alábbi részlet Móra Ferencnek A századik könyv című elbeszéléséből való. Figyeljétek meg, hogy a rövid sorokban milyen helyen választottunk el néhány szót!

*Üres volt az egész könyv, mint valami
notesz. Csak az első lapjára volt rá-
írva az édesapám szép, öreges betűi-
vel ez az egy sor:*

*Sose kívánj több földet, mint amennyit meg is birsz szántani!
Azóta sobase tettem be a könyvtá-
ramba könyvet olvasatlan.*

5. Gyűjtsetek a könyveitekből elválasztott szavakat! Számláljátok meg, hány szótagból állnak ezek!

*ü-res
no-tesz
e-gész
el-ső
so-se
ki-vánj
föld-det
könyv-vet*

*va-la-mi
lap-já-ra
rá-ír-va
ö-re-ges
szán-ta-ni
so-ba-se*

*é-des-a-pám
be-tű-i-vel
könyv-tá-ram-ba
ol-va-sat-lan*

6. Olvassátok el hangosan az alábbi népdalt!

*Zöld erdőben, sík mezőben
lakik egy madár.
Kék a lába,
zöld a szárnya,
jaj, be gyöngyen jár.
Várj, madár, várj,
te csak mindig várj.*

A vers mely szavait választhatjuk el írásban? Hány szótag van ezekben? Csoportosítsátok őket!

Az egytagúakat nem tagoljuk tovább, írásban nem választjuk el:

zöld, sík, egy, kék, a, jaj, be, jár, várj, te, csak

A két- vagy több tagú szavakat elválaszthatjuk.
Az egytagú szavakat nem választjuk el.

1. Tollbamondás:

A munkában ne légy lassú!

Helyesen írtátok le a mondatot?

Írjátok számjeggyel az egyes szavak fölé, hogy hány szótagúak!

2. Másoljátok le a füzetbe a következő szavakat!

szebb, jobb, több, kell, jött, lett, forr, ball

3. Gyűjtsetek kétagú szavakat! (A füzetben dolgozzatok!) Mi a gyűjtés szabálya?

é – a *tégla, kréta, béka,*

e – é *cserép,*

á – a *lámpa*

Folytassátok a gyűjtést más magánhangzókka! Találjátok ki hasonló szógyűjtő játékokat!

4. Hány szót tudtok alkotni a következő szótagokkal?

ját-	-a	-tal	kú-	ú-	al-
fi-	-szik	i-	fok-	-ton	-gyel

Írjátok le az összerakott szavakat! Egy nem illik a kétagúak közé. Melyik az?

5. Gyűjtsetek erről a képről egytagú szavakat! Írjátok le a füzetbe!



A kép alapján találjátok ki egy történetet! Egytagúak maradtak-e a történetben a gyűjtött szavak?

HOGYAN VÁLASZTJUK EL A TÖBB TAGÚ SZAVAKAT?

Két magánhangzó között legtöbbször elválaszthatjuk a szót

Olvassátok el hangosan az alábbi verset! (Szerepekre is szétoszthatjátok.)

Tréfás felelgető

Hova sietsz, Lacika?

– Megyek a piacra.

Mit viszel a zsákban?

– Fittyen-fütyöt párban.

És a kosaradban?

– Hercsula van abban.

Mi a rendes ára?

– Másfél krajcár párja.

No, az ugyan drága!

– Majd csak lesz gazdája.

(Ténagy Sándor)

Az első két sort így tapsoltátok:

Ho-va si-etsz, La-ci-ka?

Me-gyek a pi-ac-ra.

Milyen közös elválasztási szabály van ebben a két szóban?

si-etsz

pi-ac

A következő versrészletben is van két hasonló szó:

Siess baba, várunk téged,

legyen hangos kicsi fészked:

szóljon, zengjen csivit-nótád,

s költs ki újra sok fiókát!

Írjátok le elválasztva azt a két szót, amelyben két magánhangzó áll egymás mellett:

.....
.....

Egészítsétek ki és jegyezzétek meg a szabályt!

Két magánhangzó között a szót.

Gyakorlás

1. Hány csoportba lehet rakni a következő szavakat? Írjátok le a füzetbe!

fejet, fiút, bajat, leányt, vajat, teát, tejet, diót

Észrevettétek, hogy mely szavak írására kell nagyon vigyázni?

2. Tollbamondás:

A fiúk miatt nem lett mienk a győzelem.

Függőleges vonalakkal tagoljátok a szavakat szótagokra!

3. Mondjátok el egy történetet a kép segítségével! Használjátok a következő szavakat is: *Biéta, piac, siet, dió.*



a szó tagolása a mássalhangzók között

Miről mesél a kép? Meséljétek ti is egy-egy tábori élményetekről!



Ez a kis vers is a táborozás örömeiről szól. Mondjátok el hangosan, s tapsoljátok a ritmusát!

*Nyári tábor,
vár a sátor,
vár az erdő,
vár a víz.*

*Hűsét ontja
a fák lombja,
szívünk röppen,
mint a csíz.*

(Csukás István)

Hány tagú szavakat találtak a versben? Csoportosítsátok őket! Melyik csoport tagjait nem szabad írás közben elválasztani?

Figyeljétek meg a vers kéttagú szavainak az elválasztását! Milyen szempontot fedeztek fel az alábbi három csoport szavaiban?

*nyá-ri
tá-bor
sá-tor
bű-sét
szi-vünk*

*er-dő
röp-pen*

*lomb-ja
ont-ja*

Csupán a szavak, magánhangzóit olvassátok hangosan:

*á - i
á - o*

*e - ő
ö - e*

*o - a
o - a*

Hány mássalhangzót találtak a két magánhangzó között?

Egészítsétek ki a következő megállapításokat!

Az első csoportban a két magánhangzó között mássalhangzó van.

A második csoportban a két magánhangzó között mássalhangzó van.

A harmadik csoportban a két magánhangzó között mássalhangzó van.

Gyakorlás

1. Az alábbi szavak magánhangzói között hány mássalhangzót találtok? Alkossatok csoportokat!

*Köztük, golyó, egyes, kisebb, boltból, játszik,
fogtam, András, tőle, jobbra, tetszik, otthon.*

Írjátok le szótagolva is ezeket a szavakat!

2. Itt van egy szójáték. Mi lehet a szabálya?

*aj – tó
tó – csa
csa – pat
pat – kó
kó – szál
szál – ka
ka – pál
pál – ca*

Ki tud hosszabb szőláncot fűzni a következő szavakból indulva: *alma, kapu, lapos?*

3. Két szóban egy harmadikat rejtettünk el. Könnyen megtaláljátok, ha szótagokra bontjátok a szavakat:

<i>kérlek</i>	<i>várlak</i>	<i>térben</i>	<i>nedves</i>
<i>pajtás</i>	<i>kapott</i>	<i>olló</i>	<i>bálban</i>
<i>tejszín</i>	<i>padban</i>	<i>hozzá</i>	<i>porzik</i>
<i>kályha</i>	<i>markos</i>	<i>jobbra</i>	<i>boltba</i>

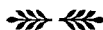
A felismert szavakat írjátok le szótagolva!

4. A rajz segítségével egészítsétek ki a versikét!



*Én vagyok a
szörnyű
Nálam szörnyebb
..... nincs is.*

Ki tudja gyorsan, de érthetően elmondani a versikét? Gyakoroljátok! Vegyétek magnetofonra, és hallgassátok vissza!



SZABÓ TIBOR
Budapest

Adalékok a mágnescsikok használatához

Az y kogo szerkezet néhány gyakorlattípusa

Ennek az orosz nyelvi jelenségnek a megtanítása – nehézsége miatt – már a tantervmódosítás előtt is két évre oszlott meg. A szerkezet főneves állító alakját jelenidejű használattal a 6. osztályban, a személyes névmási alakját, tagadó formáját, valamint a múlt és jövő idejű használatát a 7. osztályban kellett és kell ma is megtanítani.

A 6. osztályos tankönyv a 10. leckéjében exponálja a jelenséget. A „Tél” c. olvasmány kedvező lexikai háttérrel nyújt hozzá: a gyakorlás számára jól kibontható belőle a tanítandó szerkezet.

A 7. osztályos tankönyv az 5. leckében inspirál a szerkezettel való további munkára. A lexikai háttérül szolgáló „Neki fáj a lába” c. olvasmány azonban csak a személyes névmási alakhoz ad némi bemutatási anyagot. A tagadó forma, valamint a múlt és jövő idejű használat megtanítását táblázatos nyelvtani függelékre bízta.

Amikor lexikai háttér nélkül áll a tankönyvekben a megtanítandó nyelvtani jelenség, az a szokásosnál nagyobb önállóságot ad a szaktanárnak. Össze kell állítania a tanulók ismeretében már meglevő szóanyagból

a) a bemutatás modelljeit,

b) a begyakorlás gyakorlatait,

c) és szöveget, beszédteret, nyelvi szituációkat kell teremtenie a jelenség életre-keltésére. A tanári munkát jellege, célja és időtényezői jobban feljogosítják *tankönyvkiegészítő*, mint *tankönyvpótló* szerepe. Ezt is tekintetbe véve állítottuk össze a címben jelzett nyelvi szerkezet mágnescsikra készült gyakorlatait.

Egyes gyakorlatokban szókártákat használunk, szélesítve általuk az applikáció eszköztárát. A szókárták irányszavakként vesznek részt a fémcsikokon, melyek a melléjük írt, vagy hozzájuk mondott kérdések tartalmi viszonylatában megadják a tanulóknak a válaszhoz szükséges gondolati irányt.

Tájékozódásképpen nézzük meg a kép és a szókártya különbségét. A *kép* tárgyakat, személyeket, cselekvéseket, élethelyzeteket, történeteket mutat be. Mindezek formái megjelenésükben valószerűek, figurális alakzatokban konkrétan felfoghatók. Konkrétságuk ellenére azonban mindig van bennük elvont is, ami többletgondolatok ébredését, asszociációk keletkezését serkenti között, vagy szabad irányulással. Az irányulás jellegét esetünkben a képek mellé helyezett nyelvi eszközök határozzák meg. A kérdés például irányítja a gondolatok társulását, a cím viszont a témán belül szabadjára engedi a képről beszélő, vagy fogalmazó gondolatait. A *szókártya* (a szó) éppen ellenkezőjét mutatja ennek. Megjelenésében semmi másra nem hasonlító, elvont formai alakzat. Tartalmát tekintve azonban a leghatározottabban kötött. Nem enged gondolati kalandozást, tartalmával körülhatárolja a figyelmet. A nyelvi gyakorlatok kialakítása esetén a képek és szókárták konkrétságbeli sajátosságát és gazdaságosságát is figyelembe kell vennünk.

Ilyen gazdaságos a kép:



У Ивана книга?
У Ивана тетрадь?
У Ивана книга или тетрадь?
Что у Ивана?
Книга у Ивана?
Книга у Евы?
Книга у Ивана или у Евы?
У кого книга?

Ilyen gazdaságos a szókártya:

а/ У Ивана книга?
 У Ивана тетрадь?
 У Ивана книга или тетрадь?
 Что у Ивана?

книга

б/ Книга у Ивана?
 Книга у Евы?
 Книга у Ивана или у Евы?
 У кого книга?

Иван

Vagyis a kép a teljes nyelvi helyzetet kifejezi, az irányzó annak csak egy részét. Más szavakkal: amit a kép egyetlen gyakorlatba beenged, azt az irányzó két, vagy több gyakorlatra bontja szét.

Ilyen konkrét a kép:

У кого книга? / у мальчика
 у ученика
 у брата
 у сына
 у Ивана
 у Антона и т. д. /



Ilyen konkrét a szókártya:

У кого книга?

он

/ у него /

она

/ у неё /

Vagyis, míg a kép egy tankönyvi olvasmány által irányított, vagy a gondolkozás által szabadon társított viszonylattal függésbe kerülhet, (a viszonylattól függően bár-hogy megnevezhető a képen ábrázolt fiú), addig az irányzó csak önmaga függvénye lehet, legfeljebb a transzformációnak enged.

Nézzük most már a címbe jelzet szerkezet főneves alakjának a 6. osztályban alkalmazott gyakorlattípusait.

1. Bemutató

Здесь Иван и лыжи. Лыжи у Ивана.

Здесь Ева и санки. Санки у Евы.



Лыжи у Ивана?

Санки у Евы?

Лыжи у Евы?





Санки у Ивана?

У кого лыжи?

У кого санки?

A képekkel bemutatott és oroszul megadott nyelvi szituációban a tanuló megismeri a nyelvi formulát, annak kérdő szavát, s párbeszédszerűen imitálja azt.

2. Tudatosítás

У кого?	у		- а, - я	Nn. Esz.
			- и, - я	Nn. Esz.
			- ов, - ев	Nn. Tsz.
			- шотó	Nn. Tsz.

Analízis útján megfigyeli a formula nyelvtani alakzatait.

3. Alkalmazás

Что у Ивана?

У кого лыжи?

санки

Что у Евы?

У кого санки?

лыжи

A megfigyelt alakzatokat szintézis útján reprodukálva alkalmazza.

4. Gyakorlás

а/ У кого книга?

Антон

У кого футбол?

Иван

У кого тетрадь?

Анна

У кого мяч?

Ева

б/ У Яноша картина.

У Анны карта.

У Золтана шоколад.

У Иры яблоко.

?

.....

.....

.....

.....

A használni tudás érdekében a formula kérő szavát tartalmazó kiegészítendő kérdésekre nagy fordulatszámban produkálja a képek által sugallt és a formulát felhasználó válaszmondatokat. Majd a fórmulára való rákérdezést is begyakorolja hasonlóan nagy fordulatszámban. Ebben az automatizáló munkában a mágnescsíkokon kívül már a munkafüzet, az írásvetítő és a magnetofon is részt vehet.

Nézzük meg a 7. osztályos feldolgozás gyakorlattípusait is. Feladatunk ebben az osztályban:

- A formula személyes névmási szerkezetben való megtanítása.
- A formula tagadó alakjának megtanítása.
- A formula állító és tagadó alakú múlt idejének a megtanítása.
- A formula állító és tagadó alakú jövő idejének a megtanítása.

Amint kitűnik, oktatási szempontból tagolva, négy jelenséget kell megtanítani. Eddig egyetlen oktatási egységként egy leckében, 4-5 óra terjedelemben tanítottuk. A tananyagcsökkentés ezutánra sem tett engedményt, sőt a javasolt tananyagbeosztás még kevesebb időt, 3 órát tanácsol a feldolgozására. A tapasztalat azt mutatja, hogy a készség szintű kimunkáláshoz lényegesen több időre van szükség.

A feldolgozás teljes bemutatása az anyag nagy mennyisége miatt igen terjedelmes volna. Ezért itt most csak gyakorlattípusokat mutatunk be, melyeket a 6. osztályos feldolgozásnál elmondott sorrend szerint, vagy az egyéni gyakorlatban kialakult rend szerint gyakorlatsorokba szedve használhatjuk fel. Célszerű figyelembe venni az alábbi szempontokat:

1. A személyes névmási szerkezet bemutatásánál az alanyesetű alakokból indulunk ki.

Кто?

Я
Ты
Он

и т. д.

У кого?

У меня
У тебя
У него

и т. д.

2. A gyakorlásnál az alanyesetű személyes névmásokat használjuk szókártyákon irányító szavakként.

У кого есть тетрадь?

я

.....

У кого есть книга?

мы

.....

У кого есть карандаш?

он

.....

3. A tagadó alak bemutatásánál az állító alakból indulunk ki, a gyakorlásban pedig az állító és a tagadó alakot a tanulói bizonyosság állandó fenntartása érdekében párhuzamosan alkalmazzuk.

а/ У тебя есть книга?

У тебя нет книги?

Да

.....

.....

б/ Что у тебя?

Чего нет у тебя?



.....

.....

в/ У кого есть книга?

У кого нет книги?

я

.....

.....

4. A múlt és a jövő idő tanításánál a jelen időből indulunk ki, a gyakorlásban pedig célszerű, legalábbis kezdetben, a három idő, valamint az állító és tagadó alakok egymás mellett való használata.

а/ У тебя есть книга?

У тебя нет книги?

.....

.....

У тебя была книга?

У тебя не было книги?

Да

.....

.....

У тебя будет книга?

У тебя не будет книги?

.....

.....

б/ Что есть у тебя?

Чего нет у тебя?

.....

.....

Что было у тебя?

Чего не было у тебя?



.....

.....

Что будет у тебя?

Чего не будет у тебя?

.....

.....

В/ У КОГО ЕСТЬ КНИГА?

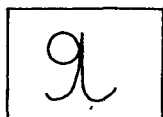
У КОГО НЕТ КНИГИ?

У КОГО БЫЛА КНИГА?

У КОГО НЕ БЫЛО КНИГИ?

У КОГО БУДЕТ КНИГА?

У КОГО НЕ БУДЕТ КНИГИ?



Természetesen közben mindannyiszor figyelmet kell fordítanunk a nemek és számok szerinti tudatosításra és begyakorlásra.

Föltehető, hogy a mágnescsíkok, rajtuk a képek, számkártyák és szóképek nyelv- és eszközökkel kombinált használata első pillanatra nehéznek, bonyolultnak tűnik, különösen kezdő kartársaink számára. Azt tanácsoljuk ezért, hogy ne kíséreljék meg az összes gyakorlati típus és gyakorlási mód egyszerre való használatát. Javasoljuk, válasszanak ki egy típust és egy módot, s ha azt begyakorolva eredményt értek el és sikerélményt szereztek, haladjanak tovább a többi begyakorlásában is. Mindig sokat segít az órán egy rajzos vázlat, amely emlékeztet, hány fémcsíkot helyezünk a táblára, milyen sorrendben rakjuk fel a képeket, szóképeket, hogyan cserélgetjük azokat a gyakorlás folyamán, milyen nyelvi eszközöket írunk, vagy mondunk a képek mellé, stb. Tudjuk jól, hogy a fémcsíkok nem az egyedül üdvöztető eszköz, és az általuk lehetséges megoldások sem az egyedül üdvöztető mód az idegen nyelvek tanításában, gyakorlásában. Ugyanezt el lehet érni például írásvetítőtől, vagy magnetofonnal is. Bizonyos, hogy mindenki az egyéniségének legjobban megfelelő segédeszközöket használja, ha rendelkezik vele. Mágnescsíkokkal azonban mindenki rendelkezhet: pár forintból saját kezűleg előállíthatók, vagy az iskolai politechnikai műhelyben elkészíthetők.



TARJÁN LÁSZLÓ
Katymár

Az olvasási készség fejlesztése az általános iskola felső tagozatán

Az Olvasó Népért mozgalmat magas szellemi szinten álló szervezet, az Írószövetség kezdeményezte, s a mozgalom sikerei nem vonhatók kétségbe. Ettől függetlenül az Olvasó Népért mozgalom eredményeit meg lehetne sokszorozni, ha az általános iskola felső tagozatáról kikerült tanulók 99%-a valóban *tudna* olvasni. Ha mi nem végzünk ezen a téren hatékonyabb munkát, akkor sokakra nézve olyan lesz ez a mozgalom, mintha egy piramist a csúcsánál kezdenének építeni. Nem kételkedem abban, hogy Magyarországon milliók tudnak elég jól olvasni ahhoz, hogy számukra az olvasás igazi élvezet, s személyiségük alakításának, önképzésüknek eszköze legyen, mint akik csak-csak

olyan szintre jutottak ennek a készségnek kialakításában, ami akadályozza őket abban, hogy az írók „örök útítársaik” legyenek életük minden szakaszában, s a könyv legyen tudásuk fejlesztésének alapja, bármilyen munkahelyen kell tevékenykedniük. Évtizedek tapasztalatai alapján állítom mégis, hogy igen nagy az utóbiak táborra is.

Néhány évvel ezelőtt Szekulity Péter az Élet és Irodalomban terjedelmes cikket írt Félanalfabéták címen. Ebben azt állítja, hogy az általános iskolák egy részéből sok olyan tanuló kerül ki, aki gyenge olvasási készsége miatt (s ilyen esetben az írás-helyesírás ugyanilyen gyenge), néhány év után joggal félanalfabétá-

nak nevezhető. Sajnos – különösen sok kedvezőtlen anyagi és személyi feltételekkel dolgozó iskolára vonatkozóan –, ez nem túlzó állítás. Súlyos probléma ez, ha figyelembe vesszük, hogy egy nép műveltségét nem kiváló tudósainak, művészeinek száma jelenti, hanem az, hogy milliók tömegeiből mennyien jutottak az említett készségek birtokába.

A Művelődési Minisztérium kiadásában megjelent Tanév előkészítő tanácskozások 1970 című könyvében írta Szabolcsi József MM-főelőadó: „Átvizsgáltuk tantárgyunk legutolsó 10 évének történetét, és megállapítottuk, hogy a felső tagozatos tanulók olvasási készségének fejlesztése kérdésével csak Tarján László foglalkozott vitaindító cikkében.” Ugyanezt írta Szabolcsi József a Pedagógiai Szemle 1973. III. számában is. A vita egy évnél tovább tartott a Magyartanítás hasábjain. (1960–61-ben.)

Az alsó tagozat olvasási készségének fejlesztésével, módszereivel ugyanebben az időben és ma is, annál többet foglalkoztak a pedagógiai sajtóban. Kiváló munka jelent meg a Jászberényi Tanítóképző Intézet magyartanárainak munkaközösségétől, akik a 4. osztály olvasási készségének tantárgypedagógiai vizsgálatával évekig foglalkoztak.

Az említett könyvnek van egy fejezete: „Az olvasási készség fejlesztésének módszerei és változatai.” Csak úgy tudnánk jelentős előrelepet tenni az olvasási készség fejlesztésében, ha minden tanár és minden illetékes szerv megértené, hogy nemcsak a 4. osztályban, hanem felső tagozaton is csak a tömeges gyakorlási módok vezethetnek eredményre. Ha az 5. osztálytól kezdve zömmel csak egy-egy tanulót olvastunk, a gyengébbek nem tudják behozni hátrányukat a 8. osztály elvégzéséig sem. A jászberényiek könyvének említett fejezetében vannak olyan „módszerek és változatok”, amelyeket a felső tagozati nevelők is alkalmazni tudnának. Ezért javasoltuk 1969-ben az MM-nek és az OPI-nak (akkor Békés megyében a továbbképzési kabinet vezető helyettese voltam), hogy a jászberényi szerzőket össze kellene hozni néhány nem „hivataltól kiváló”, hanem nagy gyakorlattal és megfelelő elméleti képzettséggel rendelkező magyartanárral, akik megállapítanák, hogy az olvasási készség fejlesztésének módszerei és változatai c. fejezetből mit lehetne felhasználni a felső tagozatban, majd ki kellene adni egy 20–25 oldalas füzetet – megfelelő instrukciókkal – és eljuttatni minden magyartanító nevelőhöz. Javaslatainkra pozitív választ, sőt ígéretet kaptunk, de azóta sem történt semmi.

A fentiekhez még hozzá kell tennem, hogy néhány évvel ezelőtt dr. Kozma Tamás írt két színvonalas tanulmányt a Magyar Pedagógia c. folyóiratban, de ezek inkább olvasáspedagógiai kérdésekről és a néma olvasásról szólnak, s ezekből csak nagyon jól olvasó általános iskolai osztályokban lehet valamennyit felhasználni a gyakorlatban. Körülbelül annyit, mintha az

amerikai eredetű gyorsolvasásról értekezne valaki.

A Magyartanítás 1975. március–áprilisi számában Szemerédi András cikkét olvasva („Olvasási készség fejlesztése egy játékos változataival”) a véleményünk egy mondatban: jól olvasó osztályokban hasznos lehet ez a játék, de a készségekben elmaradott tanulókon ezzel és hasonló módszerekkel nem lehet segíteni.

Még annyit az 1960–61-ben lezajlott olvasási vitáról, hogy több hozzászóló éppen olyan javaslatokat tett, amelyekben az olvasási készség kialakítását gátló eljárásokat halmozta: „... jó tanulóval olvastatom fel, ... csak egyenként olvastatok ... /nem engedem meg, hogy tanulóm először látott szövegeket olvassanak fel..., és így tovább, s nem jöttek rá, hogy ezek az eljárások éppen a gyakorlásra szánható időt csökkentik, és kikapcsolják a munkából a gyenge olvasókat.

Dr. Lengyel Dénes vitázó cikkében szintén elítélte a szerzőt, mert *először látott szövegeket is* akar olvastatni –, de erről már kár beszélni is, hiszen 1962-től a mai napig ez tantervi követelmény lett. Nem kell tehát mindent a tanárnak bemutatnia, de az is világos, hogy nem foszthatjuk meg a gyermekeket a műalkotásokban való gyönyörködéstől, az érzéseken alapuló esztétikai nevelő hatástól sem. (Az említett cikke kikeresését megkönnyíti dr. Fajcsék Magda: A kifejezőképesség fejlesztésének módszereiről c. művéhez kapcsolódó bibliográfia. OPI Magyar tanszék, 1964., kézirat.)

Irogattunk, irogatunk, és minden marad a régiben! Ezért azt hiszem, nem éréktelen az említett vitából két hozzászólást megemlítenem. Dombrády Loránd: Az olvasási készség fejlesztése az általános iskolában. (Magyartanítás, 1961. IV. 2. 73–75. lap.) „Elgondolkodtató, amit a szerző ír a bemutató olvasás elhagyásáról, illetve a tanulókkal végeztetett bemutató olvasásról. Igazat kell adnom abban, hogy – amennyiben hosszabb prózai műveket otthoni olvastatás alapján is tárgyalhatunk –, méginkább megtehetjük közös olvastatással.

A 7–8. osztályos irodalomkönyvben olyan hosszú személyenyeket találunk, melyek feldolgozása a rendelkezésre álló időn belül szinte lehetetlen, ha a bemutató olvasáson kívül még gyakoroltató olvasásra is időt akarunk keríteni. Tapasztalatom szerint az otthoni előzetes elolvasásra támaszkodni nem lehet, mert éppen a gyengén olvasó tanulók nem olvassák el a feladott szöveget. Nem marad más hátra, mint az órán történő olvasás, amikor viszont a gyakorlatban vagy a bemutató olvasás, vagy az olvastatás marad el. A kérdés: Melyiket melőzzük?”

„Vegyük azt a gyakoribb esetet, amikor a tanár mutatja be a személyényt. A tanulók figyelnek, irodalmi hangulat keríti hatalmába az osztályt. Erről lemondani nem szabad, hiszen az irodalom tanításának az érdekeltség egyik elsőrendű feladata. A másik oldala a kérdésnek

wiszont az, hogy eltelt az óra, a tanulók élvezik az irodalmi szöveget, de az olvasás gyakorlása elmaradt. Meg kell itt jegyezni, hogy vannak gyengébb összetételű osztályok, amelyekben szinte előadóművésznek kell lenni ahhoz, hogy a kívánt hatást elérjük, s közben az osztály nagy része nem tud olvasni, sőt éppen a hiányos olvasási készség gátolja meg a tanulókat mélyebb irodalmi érdeklődésük kialakulásában. Ebben az esetben feltétlenül célravezetőbb bemutató olvasás helyett olvastatással közvetíteni a szemelvényt..., ez mégis csak hasznosabb, mert a tanulók gyakorolják az olvasást, s szóhoz jutnak a leggyengébb olvasók is. Megjegyzem azonban, hogy ez a módszer összeegyeztethető azzal, hogy a prózai szemelvények legfontosabb, s esztétikailag igényesebb részeit a tanár mutassa be az órán."

Ezzel az okos és a gyakorló pedagógus valószínűs gondjait tükröző hozzászólással teljesen egyetértünk, annak a hozzáadásával, hogy soha senki nem lépett fel azzal az igénnyel, hogy a *bemutató olvasást általában a tanulók végezzék*. Csak arról van szó, hogy *először látott szövegek olvasásának első nehezégein* is úrrá legyen a tanuló a maga erejéből. Sem a szellemi, sem a manuális munkában nincs olyan módszer, hogy „az önálló cselekvés automatizált (automatizálандó) komponenseit” éveig és minden esetben valamiféle mester újra és újra bemutató a tanulóknak.

Mielőtt még egy rövid részt ismertetnék Dombrády hozzászólásából –, egy kis kitérőt kell tennem:

Mint magyartanárnak, nem okozott örömet, amikor néhány évvel ezelőtt olvastam a Köznevelésben megjelent A számonkérés trónfosztása c. cikket. Minden magyar szakos felügyelő tapasztalhatta, hogy sok magyartanító nevelő annak az alapján minősíti a tanulót, amit mond: tartalom, elmélet, nyelvtani szabály stb. A készségek kevesebb súllyal esnek latba. Ezért javasoltam, és javasolom most is, hogy a *magyar nyelvből legyen összetettebb számonkérés*. Ha egy-egy tanulót feleltetünk, meg tudjuk osztani a figyelmünket úgy, hogy a szóbeli mellett egy rövidebb írásbeli részfeladatot is át tudunk nézni, javítani, értékelni és amit javítottunk, azt a gyermekkel is javíttatjuk. Gyengébben olvasó tanulók esetében még ehhez kapcsolódna az *egyperces olvastatás*. Az 5-8. osztályban is éreznie kell a tanulóknak, hogy az előző órákon tárgyalt szemelvényeket tudnia kell olvasni is. (Az is minél kisebb hangsúllyal értendő!) A jó olvasás alapja a fogalmazásnak és a helyesírásnak is.

A továbbiakban ezt írta Dombrády Loránd: „A szakszövegek helyes olvasása feltétlenül gyakoroltatást kíván. Jó megoldásnak látszik itt is a felelő egyperces olvastatása... Így talán elérnénk (a más szakos) kártársak is, hogy a tanulók ellenőrzés mellett olvasnák a szakszöveget, javulna olvasási készségük, s könnyebben tanulnák meg az egyes szaktárgyakat.

Óriási jelentőségű lenne már maga az a tény is, ha a tanulók látnák, hogy a szép és helyes olvasás nemcsak a magyar nyelv tanárának szívéigye."

A fentiekkel is egyet kell értenünk, annak a hozzáadásával, hogy természetesen csak 1-2 perces közös olvastatásra gondolunk.

Dr. Fried István a Magyartanítás ugyanezen számában a következőket írja: „Fontosnak tartom a kórusban olvastatást. Kezdetben a tanár vezesse az olvasókórust, később (az osztály fejlettségi fokától függően) egy tanuló. Mindig más. A felvetett gondolat érdekes, feltétlenül kell ilyen irányban kísérleteznünk. A magam gyakorlatából említek néhány példát.

Mivel osztályfőnök is vagyok, saját osztályomban kísérleteztem a következőkkel: minden osztályfőnöki órán néhány perces olvastatást rendezek. A mesélő az osztály egyik tanulója, aki a maga kiválasztotta rövid kis mesét, történetet, verset (forrásaink: a Pajtás, Andersen vagy Grimm meséi, Kerek egy esztendő stb.) olvas fel. A mesélő az a tanuló, aki az elmúlt héten jól viselkedett, jól felelt vagy valamit tett az osztályért (pl.: rendszeren végezte hetesi munkáját, mindig tisztán hagyja a padját stb.) Nem minden esetben jó tanuló az. A mesemondó szégyellne dadogva, szótagolva mesélni készül, gyakorol. S micsoda harc folyik a »mesélő« cím elnyeréséért!" Fried István is helyesli a nevelőtestületek összefogását, hiszen a történelem, kémia és fizika, növénytan és földrajz könyvekben is vannak felolvasható mondatok, s ezek közös felolvasása (néhány mondat) hasznos, célravezető.

Ismételten hangsúlyozom, hogy csak a felső tagozatról és az olvasási készségben elmaradott tanulókról, tanulócsoportokról van szó.

Sok nevelő azt hiszi, ha bizonyos módszerekről, módszeres eljárásokról hall vagy olvas, hogy ő ezt már régen alkalmazza gyakorlatában, s nem veszi észre, hogy a javasolt eljárástól való „apró kis eltérés" megfosztja minden várható eredménytől. Ilyen „nem lényeges" eltérés, ha valaki az alábbiakban javasolt gyakorlási módokat nem az egész osztállyal, hanem egyenként végezteti. Ha egy osztály zöme rosszul olvas, egyenkénti gyakorlással már nem lehet kialakítani az olvasási készséget. Természetesen azért nem vagyunk ellene, hogy a változatosság kedvéért más – esetleg játékos – módon is gyakoroltassunk. De a fő módszer a karban olvastatás legyen, mert egyébként soha nem érjük meg munkánk eredményét. És ne sokat magyarázgassunk és elméletieskedjünk, mert sok magyarórát láttam már, amelyben az „agyonmagyarázás" teljesen elveszi az időt a készségfejlesztéstől. Gondoljunk arra, hogy a legműveltebb ember is beszédében olyan fogalmak ösztönd használja, amelyeket nehezen (vagy sehogyan) sem tudna meghatározni. Minden inkább későbbre maradhat, csak a készségfejlesztés nem! Tapasztalataim mint tanár, mint szakfelügyelő, később megyei vezető szakfelügyelő,

kabinetvezető helyettes, s végül szerződéses viszonyban dolgozó magyartanár, volt alkalmam gyarapítani.

Fontos az is, hogy a jobb tanulók halálra ne unják magukat, mert ilyen gyakorlásra már nincs szükségük, számukra adjunk fel valamilyen önálló feladatot, melyet csendben végeznek el, míg a tanár a gyengébben olvasó csoporttal foglalkozik. Aki már tanított vagy látogatott összevont (osztatlan) felső tagozaton, azt tudja, hogy az önálló foglalkozást nem zavarja a többivel végzett hangos, közvetlen foglalkozás. (Legalább is hamar megszokják.)

Különösen az 5-6. osztályban kell az olvasási készség fejlesztésével intenzíven foglalkoznunk. Olyan vegyes gyakorló órákat kell beállítani, amelyeken nemcsak a szép és helyesírást, hanem a fogalmazást (mondatalkotást) is gyakoroljuk az olvasáson kívül.

Még mielőtt néhány változatra felhívnam a figyelmet, meg kell mondanom, hogy ezeket nem én találtam ki, (nincs semmi új a nap alatt: ez vonatkozik a pedagógiára is), de ezek segítségével nekem és sok kollégámnak sikerült jó eredményeket elérnünk. Lássunk néhány változatot! (Mind karban!)

1. Olvasztás szóismétléssel:

Ha gyengén olvasó tanulókkal (tanulócsoportokkal) így gyakorlunk, nagyon kell figyelnie a tanárnak, hogy senki se mondja a többi után a szöveget, hanem nézzen a könyvbe, és maga olvasson. Első alkalommal még a szóismétléses olvasás hosszabb szavainál is lehet zökkenő, mert a gyengébbek első látásra még egy szót is képtelenek elolvasni. Viszont amikor egy rövidebb szót olvas a tanuló, másodszerre valószínűleg felismeri az előző másodpercben hallott és látott szó képét, és sok gyakorlás után nem fog belebukni a nehezebb szavakba sem.

2. Visszhangolvasás.

Ki nem hallott volna róla még? Mindenki. De hányan vannak, akik így gyakoroltatnak egy-egy gyengén olvasó 5. osztályban? Úgy szoktuk alkalmazni ezt az eljárást, hogy a jobb olvasókat külön oszlopba ültetjük, azok (karban) felolvasnak egy sort, aztán a másik oszlopban olvassák ugyanazt a sort halkán, visszhangként levessék. Előbb-utóbb másodszerre min-

den tanuló részt tud venni a közös gyakorlásban. Ha az 5-6. osztállyal így gyakorlunk minden órán néhány percig, meggyőződésem, hogy akkor a 7-8. osztályban már nem lesz szükség ilyen „primitív” módszerekre.

3. Prózai szövegek visszhangolvasása.

Ha ugyanezt a változatot gyakoroltatjuk prózai szövegekkel, akkor előzőleg rövidebb szakaszokra (szólamokra) bontjuk a mondatokat. Főleg skrupulózus, ha valakinek eszébe jutna olyan ellenvetés, hogy nem fogja-e valamiféle trauma élni a külön oszlopba ültetett gyengébb olvasókat. Nem. Nagyon szeretik a tanulók – 5-10 percig – és játéknak tekintik az ilyen olvasást.

4. A kifejező olvasás gyakorlása.

Erre is rendkívül alkalmas a karban olvasztatás. Ha egy rövidebb szakaszt a tanár – akár versből, akár prózából – bemutat, s ezt megelőzően felhívja a tanulók figyelmét a művészi hangsúlyozás – ebben a szövegrészletben – legfontosabb problémáira, néhány perc alatt a tanár további vezetésével valószínűs szavalókórssá alakul az osztály. Ezt jól olvasó tanulók is élvezettel végzik.

Ebben a tanulmányban nem említem az olvasási készség fejlesztésének még sok lehetséges változatát, de arra talán elég, amit írtam, hogy minden magyartanító kollégám figyelmét felhívjam: Intenzíven foglalkozzunk ezzel a kérdéssel, kísérletezzünk! *Állítom, hogy a magyar oktatásügy egyik legfontosabb problémája az olvasási készség fejlesztése.*

Az olvasási készség alapján a helyesírásnak, a fogalmazásnak, nagyon alacsony szintje pedig még 3-4 tantárgy tanulását teszi lehetetlenné. Minden rosszul olvasó gyermek számtalanszor megsegíyenül, elveszti önbizalmát, nem is beszélve arról, hogy az ilyen gyermekek gondolkodási képességét a sok zavaros, érthetetlen (átalta sem értett) szövegolvasás minimumra csökkenti.

Neveljünk, képezzünk olyan gyermekeket, akik majd a sajtó útján mai lüktető életünkben mindig tájékozódni tudnak, s akiknek „örök útítársaink”, a könyvek közvetítik azt a szépséget és tudást, amely minden munkahelyen megbecsült és boldog emberekké fogja tenni őket.



Szántó Tibor:

A DENEVÉR KASTÉLY

Egy tinédzsercsapat ödög a lezárt bányatelepen, Somosbátönyban. Játssák az elhagyott bányavasúttal, helyreporcozza a szétgyomott sineket, s elfoglal egy romos kastélyt az erdő közepén, csapattanyának. Játsszik és álmodozik a világról, a sikerről, a felnőtt-társadalom bírál-

latát és értetlenségét elevenen érzékelve. S egyszer zenekaruk ölébe hull a siker, s ők – megértve és megokosodva – belátják, hogy a felnőttvilág se nem jó, se nem rossz, hanem az erkölcs és az emberség törvénye szerint vannak benne jók és vannak benne rosszak.

A regényből sikeres filmet is készítettek.

A regényt Keszérű Ilona illusztrálta.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1976.)

Nagyobb terjedelemben, változatlan áron,
új borítólappal
évente kilencszer jelenik meg januártól a

Kincskereső

Újévi ajándékkal kedveskedik az úttörőknek, a 10–14 éveseknek a Kincskereső című gyermekirodalmi folyóirat.

Az elmúlt két és fél év alatt bebizonyosodott, hogy a Kincskereső valós, reális igényt elégít ki, hozzájárult a korosztály irodalmi, művészeti, kulturális ismereteinek bővítéséhez, izlésének alakításához. A 80 ezer példányban megjelenő folyóirat az elmúlt időszakban megtalálta profilját, műfajait, hangnemet. A tapasztalatok és igények arra ösztönözték a lap fölött babáskodókat, hogy az eddiginél is jobban segítsék, határozottabban támogassák feladatainak teljesítésében. Ennek eredményeként 1977 januárjától:

– A folyóirat bővebb tartalommal, tetszetősebb új borítólappal jelenik meg. Terjedelme 32 oldalról – 48 oldalra növekszik.

– Pédányonkénti ára változatlanul 4 Ft marad, évi előfizetési díja 40 Ft-ról 36 Ft-ra csökken.

– Évi megjelenések száma 9. (Június, július, augusztus hónapokban nem jelenik meg.)

– A Kincskereső eddig másodikán került a gyerekek kezébe, ezután 15-én kerül az olvasókhoz. Ezáltal a tanévkezdő és tanévzáró hónapokban jobb terjesztési lehetőség alakul ki az iskolákban.

A szárnyas hintáló helyett új jelkép, könyvszárnyú madár ékeskedik a folyóirat megújult címlapján. A magyar népművészet ihlette ezt az új jelképet, mellyel a lap jelezni kívánja, hogy anyagai „tisztá forrásból” táplálkoznak; a könyvtalpokból röppenő szárny pedig buzdítás: a folyóirat az irodalom, a művészetek magába hívja olvasóit. A földgömb íve utal a birtokba vételre váró világ nagyságára és gazdagságára, a föld többi országában virágzó sok-sok szépségre. Az úttörők körtánca, összetartozást kifejező kézfogása egyben ösztönözni igyekszik a Kincskereső anyagainak közösségi feldolgozására.

A megnövekedett terjedelem lehetővé teszi, hogy a szerkesztőség még gazdagabb tartalommal töltsön meg a Kincskeresőt. Úgy állítják össze a lapszámokat, hogy azoknak anyagait a pedagógusok felhasználhassák tanítási órákon, az úttörő-foglalkozásokon, könyvtári órákon, szakkörökben. Alkalmask a folyóirat versei és elbeszélései arra, hogy gerincét képezzék az úttörő szemléknek. A Kincskereső barát, útítárs szeretne lenni „A művészet vándorútján.”

KINCSKERESŐ

irodalmi folyóirat gyerekeknek



E gyermekirodalmi folyóirat fontos szerepet tölt be az iskolai nevelő munkában, ezért törekedni kell arra, hogy minden felső tagozatos tanuló ismerje, és olvasója legyen a Kincskeresőnek.

Prof. Dr. rer. nat. habil. Kurt Zebner:

A GYERMEKISMERET A JOBB NEVELÉS SZOLGÁLATÁBAN

A tanulók szocialista személyiséggé formálása megkívánja a didaktikai-nevelési feltételek figyelembevétele mellett a gyermek egyéniségének ismeretét. Nagy jelentőségű a pszichológiai ismeretek helyes alkalmazása. A pszichológusok jelentősnek tartják az iskolai körülményeket és az ilyen pszichológiai tényezők figyelembevétele, mint a fáradékonyság, túlterheltség, félelem; ezek visszahúzó erői. Az olyanok pedig, mint az éber figyelem, a helyesen értelmezett önbecsülés aktivizáló erejű tényezők és segítik a tanulók teljesítőképességét.

Polyamatosan és nyomatékosan szoktuk felhívni pedagógusaink figyelmét, hogy a tanulók állandó megfigyelése, megítélése azaz értékelése a tanárnak állandó munkaköréhez tartozó feladata.

A gyermeket fejlődésében kell vizsgálni és megismerni. Ismerni kell jó oldalait és gyengeségeit, hogy a fejlődéséhez szükséges körülményeket számára megteremtjük. Mi ugyan azt mondjuk, hogy ez az osztályfőnök értékelő munkája, de azt értjük alatta, hogy minden pedagógus fontos feladata. Az ide kívánczó pszicho-diagnosztikai ismeretek követelménye ma már a pedagógus iránt támasztott társadalmi igény. A legfontosabb pszicho-diagnosztikai feladatokról kívánnék néhány szót mondani:

1. A tanulók megismerése, állandó értékelése alapvető a pedagógia folyamatában. Ez a pedagógusnak fő feladata, nem pedig járulékos tevékenisége. Semmiképpen nem elegendő, ha a tanár néhány esetleges benyomásra támaszkodik, vagy éppen az év végén ad visszamenő értékelést. Természetes, hogy ekkor már csak néhány, a gyermeket jellemző vonásra emlékezhet s ezek az emlékezések pontatlanok, felületesek. Tehát a tanulók megítélése, magatartásának, teljesítőképességének, munkájának állandó figyelemmel kísérése a pedagógus természetes egész évi, folyamatos feladata.

2. A pszichológiai megnyilvánulások tevékenység közben mutatkoznak. Ezért a tanulót tevékenysége közben, tettei alapján kell megítélni. Fő feladata a tanulás. Ez különböző feladatok és szituációk között megy végbe. A tanulót tehát e munkája közben, valamint az iskolán kívüli tevékenységében, a szabad időben kifejtett tevékenysége közben és a családban folytatott tevékenysége közben kell állandóan figyelemmel kísérni.

3. Szükségesnek látszik, hogy a megfigyelt magatartásformákat motivációjukkal együtt ítéljük meg. Megítélésünk ne szorítkozzék egyes magatartásformák leírására, hanem vegye alapos elemzés alá ezeket a magatartást előidéző pszichológiai tulajdonságokat. A leírt kép mögött meg kell találni az arra a személyiségre jellemző jellemvonásokat.

4. Megfigyelendő a tanuló magatartása a közösségben, és a közösség viselkedése az egyénnel szemben. Nem egyszer ebben a kölcsönhatásban lehet csak igazán felismerni az egyénre jellemző tulajdonságokat. Ezért tehát állandó vizsgálat tárgya az a közösség, amelyben a tanuló él, amelyben tevékenykedik, amelyet befolyásol és amely őrá visszahat.

5. Említettük már, hogy a tanuló fejlődésében vizsgálándó. Ezért a tanárnak ismernie

kell azokat a körülményeket is, amelyek között a tanuló eddig élt. Így ismerheti meg, hogy a tanuló miért ilyen és miért nem más-milyen. Ezen ismeretek birtokában könnyebben és biztosabban tervezhet a pedagógus a szükséges és megfelelő pedagógiai körülmények megteremtésében.

6. Sajnos sokszor elfelejtjük a régi pedagógiai szabályt, hogy a tanuló pozitív jellemvonásait kell erőteljesen fejleszteni. Amilyen mértékben ezek fejlődnek, olyan mértékben kerülnek háttérbe a negatív vonások. Persze ezeket is észre kell vennünk azonban nem hangsúlyozandók, ne kerüljenek előtérbe. Minden gyermekben van pozitív vonás. Ezt kell felismerni, felszínre hozni és fejleszteni.

7. A tanulókról adott közléseink, értékeléseink legyenek a lehetőséghez mérten pontosak. Ne támaszkodjunk szubjektív elképzelésekre, feltételezésekre. Ítéletünkben érvényesüljön a tények tudományos értékelése. Ezért a megítéléshez végig kell járni a vizsgálat hosszú, fáradságos útját. Az előzetes megfigyelés, a magatartásformák elemzése, a tények értékelése, a különböző benyomások összevetése mind lehetőséget adhatnak s kell is, hogy adjanak a félre nem érthető egyértelmű értékeléshez.

8. A tanulói személyiségvizsgálat nem zárhatja a pedagógiai folyamatot. E vizsgálat szervesen illeszkedik a folyamat egészébe. Ezért javasoljuk, hogy a tanulókat különböző helyzetekben állandóan figyeljék, az állandó megfigyelés terjedjen ki a gyermek tevékenységére, magatartására, önértékelésére, természetes és kísérleti körülmények között tanúsított viselkedésére. A megfigyelő tanár számára jó szolgálatot tehetnek más tanárok, akik a gyermek egyéb oldalait is megismerhetik.

Azt tapasztaltuk, hogy a gyermek megbízható értékeléséhez nem feltétlenül szükségesek az elmélyült pszichológiai ismeretek. Szerény pszichológiai ismeret párosulva az élettapasztalattal elegendőnek látszik a megbízható értékeléshez. Az sem szükséges, hogy minden tanár a felsorolt pontok mindegyikét megvalósítsa. Lényeges azonban, hogy a tanulókat folyamatosan és tudatosan figyeljék, hogy a tanár tanítványait min jobban megismerje, hogy olyan körülményeket teremtsen, amelyben a pedagógiai légkör fokozatosan javul. E légkörben megfelelő körülmények között egyre célratörőbben nevelhetjük a szocialista személyiséget.

Fordította: dr. Waldmann József